



**Maria Leonor Simões
dos Santos**

**Intercompreensão, aprendizagem de línguas e
Didáctica do Plurilinguismo**



**Maria Leonor Simões
dos Santos**

**Intercompreensão, aprendizagem de línguas e
Didáctica do Plurilinguismo**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro do POCTI no âmbito
do III Quadro Comunitário de Apoio.

À minha família... por ser quem sou.

o júri

presidente

Prof. Dr. João Carlos Matias Celestino Gomes da Rocha
professor catedrático do Departamento de Química da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. João Manuel Nunes Torrão
professor catedrático do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá
professora associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Prof^a. Dr^a. Ana Isabel de Oliveira Andrade
professora auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Prof^a. Dr^a. Maria Filomena Dias Capucho
professora auxiliar do Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira Tavares
professora coordenadora com agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

agradecimentos

A toda a equipa do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), por me ter acolhido e proporcionado um espaço inigualável de desenvolvimento pessoal e profissional; à Ana Isabel, por nunca ter desistido de mim (mesmo quando talvez eu o merecesse); ao “Grupo de Missão para implementação do Processo de Bolonha no DDTE” (cujo carinho sempre me emociona), que me alargou os horizontes e ajudou a reconciliar-me com um possível futuro profissional; a todos os membros do Departamento (e alguns convidados) com quem tive o privilégio de trabalhar, ou tão somente conversar, por tudo o que me ensinaram, por palavras e por gestos (e aqui destaco os preciosos comentários do professor Wanderley Geraldi); à Escola Secundária que me abriu as portas para a implementação de actividades sem as quais este projecto mais não seria do que devaneios de uma mente inquieta.

Aos amigos, aos companheiros de outras viagens, à família alargada, que dão outros sabores à minha vida.

Aos meus pais, pelo amor, pela paciência, pelo apoio, pela confiança.
Ao meu mano, por tudo... mas principalmente por me ouvir e repetir sem vacilar: “Tu és capaz!”

palavras-chave

Intercompreensão, Competência Plurilingue, Ensino-Aprendizagem de Línguas, Didáctica do Plurilinguismo

resumo

Enquadrado no domínio de uma Didáctica de Línguas que se tem debruçado, nos últimos anos, sobre a formação no e para o Plurilinguismo, este trabalho pretende contribuir para a clarificação de uma noção que, neste campo, tem vindo a ganhar relevo: a noção de Intercompreensão (e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de línguas).

Inspirados pelos desenvolvimentos teóricos e práticos de diversos projectos europeus construídos em torno desta noção, concebemos um projecto de intervenção didáctica (Projecto Plurilingue) por meio do qual procurámos: i) compreender como trabalhar com o Plurilinguismo e a Intercompreensão como objectivos formativos, no contexto de uma disciplina específica de ensino-aprendizagem de línguas, integrada no currículo escolar português (uma turma de Latim do Ensino Secundário); ii) iluminar os diferentes entendimentos de “intercompreensão” que encontramos na literatura consultada, através da desocultação dos processos envolvidos nas actividades de compreensão de dados verbais desconhecidos propostas a um público escolar concreto.

A análise dos dados recolhidos, realizada em torno das potencialidades formativas da integração de uma abordagem plurilingue em aula de língua, mostra que é possível, em contexto escolar, enriquecer com a perspectiva plurilingue o trabalho curricular já realizado, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da Competência Plurilingue dos aprendentes, bem como de outras competências associadas aos processos de interacção com e aprendizagem de diferentes línguas. Assim se contribuirá, igualmente, para a formação de sujeitos capazes de participarem, com sucesso, em situações de interacção com outros sujeitos ou com dados verbais desconhecidos, num processo de co-construção de sentidos que concretiza o entendimento proposto de “Intercompreensão”.

keywords

Intercomprehension, Plurilingual Competence, Languages Teaching and Learning, Plurilingualism Didactics

abstract

This study, framed in the scientific domain of Language Didactics, which has focused on the education in and for plurilingualism in the last years, aims to contribute to the clarification of a concept that has been valued in the field: the concept of Intercomprehension (and its connections with the language teaching and learning process).

Inspired by the theoretical and practical development of several European projects built around this notion, we conceived a didactical intervention project (Plurilingual Project) aiming: i) to understand how to work Plurilingualism and Intercomprehension as formative aims, in the context of a specific language learning subject integrated in the Portuguese school curriculum (a Latin class in the Secondary School); ii) to illuminate different understandings about “intercomprehension” found in the reviewed literature, through the analysis of the processes involved in the comprehension of unknown verbal data activities proposed to a real school public.

The analysis of the collected data on the formative potentialities of the integration of a plurilingual approach in the language classroom shows that it is possible, in the school context, to enrich the curricular work with the plurilingual approach thus contributing: i) to the development of students’ Plurilingual Competence, as well as other competences related to the processes of interaction and learning of different languages; ii) to the education of individuals capable to participate successfully in situations of interaction with other individuals or unknown verbal data, through a process of co-construction of meanings that realizes the notion of Intercomprehension as we understand it.

ÍNDICE

Introdução

Do enquadramento institucional	1
Da temática	1
Do estilo narrativo-reflexivo	2
Da metodologia de investigação	3
Do Projecto Plurilingue	4
Das conclusões da análise	5
Da Intercompreensão	6

Parte I – Construindo um projecto 7

Capítulo 1 – Concepção de um projecto de investigação

Introdução	9
1.1 – Motivações	11
1.2 – Primeiros desenvolvimentos teóricos	15
1.3 – Ponto de chegada... ponto de partida	28

Capítulo 2 – Selecção de uma metodologia de investigação

Introdução	41
2.1 – “ <i>Como construir conhecimento sobre esta temática?</i> ”: construtivismo – uma referência	51
2.2 – “ <i>O que queremos, na prática, fazer?</i> ”: dilemas de uma (não-)opção metodológica	54
2.3 – “ <i>Com quem queremos trabalhar no terreno?</i> ”: selecção de um público-alvo	59
2.3.1 – Motivações e pressupostos teórico-metodológicos	59
2.3.2 – Primeiro retrato do público seleccionado	62
2.4 – “ <i>Que tipo de trabalho propor em terreno educativo?</i> ”: construção de um Projecto de intervenção Plurilingue	65

2.4.1 – Caracterização das aprendentes (instrumentos)	70
2.4.2 – Conceção das actividades	87
2.5 – “ <i>Como obter informação para análise?</i> ”:	
técnicas e instrumentos de recolha de dados	108
2.5.1 – Postura observante da investigadora	110
2.5.2 – Inquéritos e outros registos escritos	113
2.5.3 – Técnicas de registo de dados	116
2.5.4 – Constituição do <i>corpus</i> de análise	119
 Capítulo 3 – Viagem a um terreno de prática de ensino-aprendizagem	
Introdução	125
3.1 – Caracterização da Escola colaborante	127
3.2 – Implementação do “Projecto Plurilingue”	130
Em síntese (1) – Rematando a questão metodológica	181
 <i>Parte I I– Analisando os dados</i>	183
 Capítulo 4 – Leitura dos dados – leitura de indícios	
Introdução	185
4.1 – Primeiras análises... primeiras afirmações	190
4.2 – Construção de um quadro de análise: <i>Potencialidades formativas da integração de uma abordagem plurilingue em aula de língua</i>	203
4.2.1 – Enfoque de análise delineado e objectivos traçados para a investigação: um cruzamento possível?	203
4.2.2 – Enfoque de análise delineado e hipóteses de concretização: que categorias definir?	209
 Capítulo 5 – O Mundo das línguas e as Línguas do mundo	
Introdução	217
5.1 – Relação com as línguas	219
5.2 – Conhecimentos sobre o Mundo das línguas	228

5.3 – Conhecimentos sobre Línguas do mundo	247
5.3.1 – Fonologia: memória auditiva em acção	249
5.3.2 – Ortografia: reconhecimento visual em situação	252
5.3.3 – Léxico: entre o conhecido e o reconhecido	255
5.3.4 – Morfossintaxe: conhecimento e raciocínio em conjugação	258
5.3.5 – LM-LE: impacte de (des)conhecimentos no processo de compreensão	261
5.4 – Conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem verbal	267
Em síntese (2) – Algumas ideias a reter	279
 Capítulo 6 – Aceder ao sentido de novos dados verbais	
Introdução	283
6.1 – O Sujeito perante a LE: o que pode fazer?	287
6.1.1 – Compreender, traduzir, analisar, resumir...	288
6.1.1a) Traduzir: ilusão de que o todo é igual à soma das partes	311
6.1.1b) Compreender uma LE: ilusão da transparência	317
6.1.2 – Potencial de línguas estudadas/conhecidas na compreensão de novos dados verbais	321
6.1.3 – Potencial de compreensão de uma LE nunca estudada	324
6.2 – Eu perante a LE: o que faço?	327
6.2.1 – Identificação da língua	333
6.2.2 – Leitura	334
6.2.3 – Oralização	345
6.2.4 – Identificação de transparências	348
6.2.5 – Recurso a referentes prévios e fontes de informação externas	373
6.2.6 – Inferência – reconstrução de sentido – contextualização	386
6.2.7 – Evitamento	395
 Capítulo 7 – Trabalhar com diversas línguas em contexto escolar	
Introdução	399

7.1 – O Projecto Plurilingue e a prática escolar	401
7.2 – Aprendizagens potenciadas pelo Projecto Plurilingue	421
7.3 – O Projecto Plurilingue e a disciplina de Latim	446
Em síntese (3) – Desafios à implementação de actividades plurilingues em sala de aula	457
 <i>Parte III – Delineando respostas</i>	 471
 Capítulo 8 – Plurilinguismo em aula de Língua: que object(iv)o de aprendizagem?	
Introdução	472
8.1 – Um mundo em devir	
8.1.1 – O desafio da pluralidade	476
8.1.2 – Navegando as (in)definições conceptuais	483
8.2 – O desafio educativo-formativo: promover a Competência Plurilingue	487
8.3 – O desafio didáctico: implementar abordagens plurais	493
Conclusão	498
 Capítulo 9 – Intercompreensão: é possível uma definição?	
Introdução	505
9.1 – Aventuras de um conceito plural	507
9.1.1 – Intercompreensão como estratégia de comunicação	509
9.1.2 – Intercompreensão como método	514
9.1.3 – Intercompreensão como competência	528
9.2 – Contributos para uma clarificação do(s) conceito(s)	535
Conclusão	544
 <i>Considerações Finais</i>	
Da utopia	545
Da possibilidade	547
Da realidade	549

Das limitações	558
Do futuro	560
Bibliografia	563
Webgrafia	596
Apêndices	597
Excertos dos dados analisados	
Apêndice I – O Mundo das línguas e as Línguas do mundo	598
I.1 – Relação com as línguas	598
I.2 – Conhecimentos sobre o Mundo das línguas	603
I.3 – Conhecimentos sobre línguas do Mundo	613
I.4 – Conhecimentos sobre o funcionamento das línguas e da linguagem verbal	620
Apêndice II – Acesso ao sentido de novos dados verbais	625
II.1 – O «sujeito» perante a LE: o que pode fazer?	625
II.2 – «Eu» perante a LE: o que faço?	637
Apêndice III – Implementar uma abordagem plurilingue	699
III.1 – O PP, a prática escolar e a disciplina de Latim	699
III.2 – Aprendizagens potenciadas	721
Anexos	CD
Colectânea dos dados recolhidos no terreno	Rom

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura conceptual de “ <i>Como me relaciono com as Línguas?</i> ”	77
Figura 2: Planta da sala de aula (Gabinete 4)	133

ÍNDICE DE QUADROS/TABELAS

Quadro 1: Correspondência entre objectivos e questões de “ <i>Como me relaciono com as Línguas?</i> ”	75
Quadro 2: Caracterização da turma a partir das Fichas Biográficas	132
Quadro 3: Resultados da caracterização das aprendentes	138
Quadro 4: 1ª Fase do PP: implementação e dados	140
Quadro 5: 2ª Fase do PP: implementação e dados	157
Quadro 6: Respostas à 1ª questão (Parte II do Questionário Final)	167
Quadro 7: Resposta à 1ª questão (Parte III do Questionário Final)	172
Quadro 8: Questões e objectivos do projecto de investigação	204
Quadro 9: Questões e objectivos de investigação da dissertação	207
Quadro 10: Línguas contactadas fora da escola pelas aprendentes	220

LISTA DE ABREVIATURAS

CC	–	Competência Comunicativa
CP	–	Competência Plurilingue
DL	–	Didáctica de Línguas
EL	–	Educação em Línguas
LA	–	<i>Language Awareness</i>
LE	–	Língua Estrangeira
LM	–	Língua Materna
PP	–	Projecto Plurilingue
QECR	–	Quadro Europeu Comum de Referência

Introdução

Preposição “de” + ablativo = complemento circunstancial de matéria (de que se fala)¹

- **Do enquadramento institucional**

O trabalho de investigação aqui apresentado foi concebido e desenvolvido no âmbito do Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE), estrutura do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), criada em Outubro de 1999.

Este laboratório pretende constituir-se como um espaço privilegiado de produção, experimentação e avaliação de recursos e actividades para a aprendizagem de línguas, sustentados por processos de investigação fomentadores da inovação ao nível do ensino e da aprendizagem de línguas, em particular estrangeiras. É, também, característica do LALE a interacção constante com a formação (inicial, contínua e pós-graduada) de professores responsáveis pela educação em línguas em diferentes níveis de ensino, bem como a abertura à comunidade educativa, nomeadamente pela promoção de “oficinas de línguas” destinadas a alunos dos ensinos Básico ao Secundário.

- **Da temática**

A emergência, um pouco por todo o mundo mas, sobretudo, na Europa, de uma Didáctica de Línguas voltada para as questões relacionadas com o Plurilinguismo, motivou o surgimento de diversos estudos e projectos em torno de noções como Multilinguismo, Plurilinguismo (e Competência Plurilingue), (Competência de) Comunicação Intercultural e Intercompreensão.

Nos trabalhos do Conselho de Europa assiste-se a uma mudança da ênfase, em relação ao ensino de línguas, de questões ligadas à concepção de instrumentos, metodologias e referenciais comuns que enquadrassem a construção de programas de ensino de diferentes línguas (de que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* é o instrumento mais relevante e abrangente), para uma preocupação

¹ Cf. Freire (1992: 199), Almendra & Figueiredo (1997: 165) e Stock (2000: 63).

com os conteúdos dos programas de línguas e a forma como incluem e tratam a Diversidade (Beacco, 2004). Mas é ainda naquela primeira fase que surge o encorajamento do “ensino precoce de LE” ou dos ensinamentos visando a compreensão multilíngue no quadro do ensino das línguas Materna e Estrangeira, linha de acção que sustentou as pesquisas ligadas à produção de materiais destinados ao ensino dito “simultâneo” de línguas de uma mesma família. É neste quadro que emerge, com fulgor renovado, a noção de Intercompreensão, trabalhada, sobretudo, ao nível de famílias de línguas europeias, na lógica de se considerar que o falante de uma determinada língua terá relativa facilidade em compreender falantes de outras línguas da mesma família, num processo que torna possível a concretização da proposta de Hermoso (1998) de que cada pessoa se exprima na sua língua, sendo compreendida pelos seus interlocutores sem necessidade de recurso a uma terceira língua veicular (ou franca). Apesar de o uso do vocábulo “intercompreensão” passar a ser recorrente, sobretudo nos discursos didáctico e de política educativa, a partir de meados dos anos noventa, a sua definição continua elusiva, fruto, precisamente, desta apropriação por diferentes domínios do conhecimento. A busca de uma clarificação do conceito foi, por isso, assumida como um dos principais objectivos desta investigação.

- **Do estilo narrativo-reflexivo**

Nesta dissertação assumimos claramente uma dupla postura – narrativa e reflexiva. Assim, a Parte I pretende constituir-se como um “documentário” dos primeiros passos por nós dados no campo da investigação em Didáctica de Línguas, algo em que, por altura da concepção deste projecto de investigação, éramos completamente inexperientes.

Compreender, por isso, o que éramos e o que sabíamos, nessa fase inicial, como seleccionámos e abordámos as questões que nos propusemos trabalhar, em que nos baseámos, e porquê, para construir um projecto de intervenção didáctica, o cerne da nossa investigação porque fonte dos dados que suportarão a análise,

afigura-se-nos como fundamental para a compreensão, não só do trabalho realizado, como dos resultados e conclusões apresentados.

Pela assumpção desta dupla postura, o estilo de escrita afastar-se-á, em certos momentos, do estilo académico próprio deste tipo de documento, de modo a permitir uma entrada mais personalizada da investigadora, dos seus dilemas e inquietações em relação ao trabalho em curso e como estes condicionaram e potenciaram todo o processo de investigação desenvolvido.

- **Da metodologia de investigação**

O enquadramento metodológico do trabalho apresentado nesta dissertação caracteriza-se por uma certa maleabilidade em relação às metodologias de investigação que o enformam, cujos princípios e regras encontramos já relativamente estabilizados na literatura da especialidade (cf. Anderson, 2002).

Trata-se de um trabalho que integramos nos paradigmas Construtivista e Interpretativo e que identificamos, na globalidade, quer com a metodologia de *Estudo de caso*, determinante para a decisão sobre o tipo de dados a recolher e os métodos e instrumentos utilizados para proceder a essa recolha, quer com a de *Investigação-acção*, devido à concepção de um Projecto de Intervenção desenvolvido em terreno educativo. Esta vertente interventiva é o factor que torna algo peculiar a definição dos contornos do “caso”, na medida em que se trata da análise de uma situação particular em termos do contexto de sala de aula: a implementação de um Projecto Plurilingue, concebido pela investigadora em função das hipóteses delineadas no âmbito de um projecto de investigação mais lato, mas orientado, em aula, pelo docente da disciplina. Não se trata, por isso, do estudo de um caso pré-existente à investigação, mas de um caso “provocado” intencionalmente, num processo que se assume como *exploratório* de metodologias didácticas inovadoras.

A assumpção, como um dos objectivos centrais do trabalho, da intenção de clarificar o conceito de Intercompreensão, faz com que ele assuma, também, um carácter *nomotético*.

- **Do Projecto Plurilingue**

O nosso trabalho situa-se na encruzilhada dos dois momentos marcantes do pensamento promovido pelo Conselho da Europa referidos anteriormente: por um lado, toma como conceito-chave a noção de Intercompreensão e procura aprofundar conhecimento sobre o conceito através de pistas interpretativas oriundas de um terreno de ensino-aprendizagem de línguas em concreto; por outro lado, concebe a possibilidade de integração da noção de Plurilinguismo no trabalho de sala de aula como fonte de potencialidades formativas para os aprendentes, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da sua Competência Plurilingue e de construção de uma cidadania activa, crítica e consciente do valor da Diversidade.

O desenvolvimento de conhecimento, nestas dimensões, passou pela concepção e implementação de um *Projecto* de intervenção *Plurilingue* (PP), numa turma de Latim do Ensino Secundário (com início no 11º ano de escolaridade e prolongamento para o 12º) de uma escola da zona Centro do país. No âmbito desta intervenção, dinamizada em sala de aula pelo docente da disciplina, foi proposto aos aprendentes que trabalhassem com dados verbais escritos em diferentes línguas, predominantemente europeias. As temáticas tratadas nos textos incluídos neste projecto estavam estreitamente relacionadas com o Programa Curricular da Disciplina, tendo a sua realização respeitado a calendarização da respectiva Planificação Anual. Através da implementação do Projecto pretendia-se, globalmente: observar e compreender as reacções dos alunos às actividades propostas; analisar os desempenhos aquando da resolução das tarefas (competências actualizadas e, eventualmente, alargadas, desenvolvidas ou consciencializadas; estratégias de compreensão escrita utilizadas); conhecer as interpretações que os próprios alunos davam ao processo em que estavam envolvidos (que elementos valorizavam ou consideravam mais significativos, que potenciais finalidades lhe encontravam).

Tendo em vista a prossecução destes objectivos, foi atribuída particular relevância à formulação de questões que motivassem a reflexão dos aprendentes

sobre as actividades propostas e os processos desenvolvidos para a concretização das tarefas.

- **Das conclusões da análise**

A leitura de todos os dados recolhidos, realizada em busca de indícios que nos permitissem construir um quadro de análise coeso e coerente, conduziu-nos a uma temática enquadradora das diversas ocorrências que considerámos significativas em função da temática e dos objectivos deste trabalho de investigação, a saber: *potencialidades formativas da integração de uma abordagem plurilingue em aula de língua*.

Estas potencialidades formativas encontrámo-las, sobretudo, em dois domínios: o domínio da actualização, partilha e desenvolvimento de conhecimentos sobre “o mundo das línguas e as línguas do mundo”, suas relações (nomeadamente históricas), suas características, aspectos do seu funcionamento; o domínio dos processos de acesso ao sentido de novos (porque desconhecidos) dados verbais, o qual se situa entre o que os sujeitos consideram ser possível (e desejável) fazer-se e o que pensam que eles próprios são capazes de fazer. No que respeita a este último aspecto, realçamos a constatação de uma certa falta de confiança, da maioria dos aprendentes da turma analisada, em relação às suas capacidades para lidar com dados verbais em línguas estrangeiras, postura muitas vezes contrariada pelos desempenhos efectivos.

A análise dos dados termina com uma reflexão crítica sobre o trabalho proposto no âmbito do Projecto Plurilingue, onde se procura, por um lado, validar as potencialidades formativas apresentadas, pelo confronto com a prática escolar a que os aprendentes tinham sido sujeitos e, consequentemente, desocultar as aprendizagens que o Projecto terá potenciado, e, por outro lado, elencar os desafios (potencialidades e dificuldades) que a implementação de actividades plurilingues coloca ao trabalho desenvolvido nas aulas de línguas.

- **Da Intercompreensão**

Cumprimos a finalidade nomotética deste trabalho no último Capítulo, partindo do estudo dos desenvolvimentos teóricos que a noção de Intercompreensão foi sofrendo, (re)lidos à luz das conclusões a que a análise dos dados recolhidos no terreno nos conduziu.

Assim, consideramos a Intercompreensão como o processo de interacção (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, na qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação, de uma Competência Plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido na situação de interacção. Determinante, para que o processo de Intercompreensão ocorra, é a existência de disponibilidade do sujeito para interagir com a Alteridade, mais concretamente para interagir com a(s) língua(s) do Outro, colocando igualmente em comum a(s) sua(s) própria(s) língua(s), num processo em que os sujeitos buscam, simultaneamente, compreender e fazer-se compreender. Esta interacção pode ser também estabelecida com dados verbais cujos produtores não se encontram em presença na situação de comunicação (por exemplo, no que respeita aos textos escritos). Neste caso, a Intercompreensão dependerá não só do desempenho do sujeito que procura compreender, mas igualmente dos próprios dados, da forma como se apresentam, das línguas para que reenviam, em suma, do “diálogo” que se permitem estabelecer com o próprio sujeito, num processo em que o grau de opacidade, da língua ou do discurso, é determinante para a possibilidade de ocorrência da intercompreensão. A noção de Intercompreensão afastar-se-á um pouco, como a entendemos, das de “competência” ou “estratégia” – os meios de que os sujeitos se servem para a construir –, na medida em que ela se apresenta, ao nível micro (do sujeito), como objectivo comunicativo/interactivo, e a um nível macro, pelo contexto em que emerge e ganha destaque, como objectivo político, social e cultural.

PARTE I

Construindo um projecto

Relato do caminho percorrido, neste trabalho de investigação, desde a concepção do projecto que lhe subjaz até à intervenção num contexto educativo real. A estruturação desta Parte obedece, por isso, a um critério cronológico, de modo a manter-se, tanto quanto possível, a fidelidade em relação ao processo de desenvolvimento da investigação tal como ocorreu nos primeiros tempos aqui relatados.

Capítulo 1

Concepção de um projecto de investigação

Introdução

A primeira chave da aprendizagem das ciências sociais é a seguinte: conhecer é antes de mais conhecermo-nos. Percebemos a sociedade a partir da nossa própria experiência e dos nossos próprios valores. O que pensamos serem análises objectivas está marcado pelos nossos juízos subjectivos. Aquilo que vemos nos outros é, em parte, o reflexo de nós próprios.

(Campenhoudt, 2003: 25)

Neste primeiro capítulo pretendemos dar conta do início do todo o processo de concepção e implementação de um projecto de investigação, numa postura narrativa, descritiva e reflexiva que nos permita compreender, não só as razões de opção pelo tema em análise, como também as premissas que informaram o início do trabalho. Identificamo-nos, pois, e identificamos esta dissertação, com as palavras de Campenhoudt, quando afirma:

Não se trata de um simples relatório técnico de um trabalho de observação aquilo que um autor de uma obra de pesquisa propicia, mas de um texto que constitui em si mesmo um trabalho original de narração e interpretação dessa observação. A escrita não é a retranscrição neutra de um pensamento preexistente; ela participa na elaboração desse pensamento (2003: 13).

Narrar o caminho percorrido e reflectir sobre ele constitui, também, um processo de auto-investigação, um olhar sobre nós próprias que nos ajudará a reconhecer, consciencializar e, eventualmente, relativizar as limitações e potencialidades desta investigação, numa tentativa de objectivação de um processo que, reconhecemos hoje, foi, pelo menos durante algum tempo, intrinsecamente subjectivo e intuitivo. Na verdade, foi ao começarmos este processo de redacção de uma dissertação, que nos exige uma recuperação de todo o trabalho realizado e reflexão sobre o mesmo (e não apenas sobre os resultados obtidos, dado que estes decorrem do caminho que traçámos), que mais veementemente sentimos as limitações e as potencialidades pouco aproveitadas, num processo de consciencialização que, num primeiro momento, nos causou

algum desânimo. Contudo, e procurando adoptar uma postura investigativa em relação a essas mesmas constatações, começámos a reconstruir o processo e a perceber que, na quase totalidade das situações, fizemos o que éramos capazes, na época, de fazer, tendo em conta os conhecimentos que detínhamos e o grau de desenvolvimento das competências necessárias à prossecução dos nossos objectivos de investigação. Assim, constatámos que não seríamos fiéis ao trabalho desenvolvido, ao próprio processo de investigação, se desligássemos esta investigação da investigadora por ela responsável, pois, na realidade, elas influenciaram-se mutuamente e deste facto decorre que os dados, reflexões e conclusões aqui apresentados sejam estes, e não outros.

Assim, iniciaremos esta dissertação com a explicitação das motivações que nos guiaram, por um lado, para o caminho da investigação em didáctica e, por outro, para a temática seleccionada.

Em seguida, procuraremos dar conta dos primeiros passos dados para a construção do projecto de investigação em causa, nomeadamente os primeiros desenvolvimentos teóricos das noções que o enformam, e que nos eram absolutamente desconhecidas, baseados fundamentalmente, como veremos, no conteúdo de projectos de investigação e intervenção de âmbito europeu construídos em torno desses mesmos conceitos, e como, a partir desses desenvolvimentos, definimos os contornos gerais do nosso próprio projecto.

Definidas questões e objectivos investigativos, debruçar-nos-emos, então, sobre o aprofundamento teórico que, em função destes, se seguiu àquele momento inicial de concepção do projecto de investigação. Tentaremos retratar o mais fielmente possível o conjunto de conhecimentos em que, efectivamente, nos baseámos, na época, para a justificação e concepção do programa de intervenção no terreno, bem como as sucessivas aproximações que fomos fazendo ao conceito de Intercompreensão.

1.1 Motivações

É necessário um esforço de desvendamento conduzido sobre um fio de navalha entre a lucidez e a ininteligibilidade da resposta.

(Sousa Santos, 2002: 9)

A realização de qualquer trabalho de investigação, a forma que este assume e os princípios pelos quais se norteia, não pode ser encarada dissociada do percurso profissional do investigador que o realiza;

é pois indispensável elucidar o nosso próprio relacionamento com os fenómenos que estudamos. Porque orientamos a nossa atenção sobre uma dada questão mais do que sobre outra qualquer? Que utilidade encontramos nisso e o que é que esperamos? Em que é que a nossa própria posição no sistema social e a nossa história pessoal são susceptíveis de afectar o nosso ponto de vista? [...] Este esforço de auto-lucidez, de reflexividade, reclamado pelo investigador em ciências sociais, não é uma questão de boa vontade, mas de trabalho científico (Campenhoudt, 2003: 39).

Este aspecto foi, no nosso caso, tanto mais determinante quanto a existência desse percurso profissional era curta, quase nula no que a práticas investigativas diz respeito. Daqui terá derivado a relativa fragilidade do começo deste processo, que nos fez, em momentos posteriores, pôr em causa todo o trabalho que entretanto realizáramos. Mas daqui terá derivado também a abertura com que encarámos o trabalho de investigação, sem nos deixarmos constranger excessivamente por ditames de índole sobretudo metodológica, apostando no trilhar de um caminho próprio, traçado à medida das necessidades e dos sonhos que nos iam animando, com cada troço construído imediatamente em cima do anterior e do que nele tinha ocorrido, com desvios ao plano inicialmente traçado sempre que tal nos pareceu fundamental para o trabalho, enfim, um processo de investigação encarado como um percurso dinâmico, tendo em conta que nos situamos num campo complexo, dificilmente quantificável e, no que respeita sobretudo aos sujeitos envolvidos e seus processos de reflexão, até dificilmente observável: o campo das ciências sociais e humanas. Identificamo-nos, a este propósito, com o pensamento de Sousa Santos (2002), que ao reflectir sobre a crise

do paradigma científico, em finais do século XX, identifica duas facetas fundamentais do pensamento que então se começava a delinear: a reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, que é feita pelos próprios cientistas que, deste modo, problematizam a sua prática; o *desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios* (Sousa Santos, 2002: 30). Assumindo que *a distinção sujeito/objecto é muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer* (idem: 26), reconhecemos e assumimos os traços de senso comum de que se revestia o nosso pensamento primeiro sobre as questões que pretendíamos estudar, procuramos explicitar de que modo esses traços constituíram uma *interferência estrutural do sujeito no objecto observado* (idem *ibidem*) e, assim, iniciamos esta narrativa pela apresentação das motivações que nos conduziram ao trabalho que nos propomos apresentar.

A assumpção do conceito de Intercompreensão como chave da nossa investigação ficou a dever-se, num primeiro momento, a causas intrinsecamente pessoais e circunstanciais, em relação às quais não foi indiferente o facto de termos desenvolvido o nosso trabalho no contexto do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), unidade de investigação e intervenção integrada no Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

De facto, foi aquando da entrevista relativa ao concurso a uma bolsa de investigação para doutoramento que a temática da Intercompreensão emergiu, ainda que na altura não fizéssemos sequer ideia de que o conceito existia e estava já na base de alguns projectos europeus no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. A dado passo dessa entrevista, foi-nos perguntado que papel achávamos que poderíamos vir a desempenhar no LALE, como nos incluiríamos nas suas linhas de investigação, já que, como o próprio nome indicava, se tratava de um centro de investigação vocacionado para o estudo do ensino de línguas

estrangeiras e a nossa formação académica consistia numa Licenciatura em Ensino de Português, Latim e Grego. A nossa resposta, decorrente da prática de ensino que até ao momento detínhamos (um ano e dois meses, excluindo o estágio pedagógico), foi a de que não víamos as línguas como compartimentos estanques e que, na prática, nos tínhamos apercebido de como poderia ser interessante e profícuo, para os alunos integrados no currículo escolar português, a exploração de pontos de contacto entre as línguas, o comparar, por exemplo, uma dada temática gramatical que se estava a estudar em Latim com a mesma temática já estudada, ou em estudo em simultâneo, noutra língua do currículo; de como alguns dos próprios alunos, mais atentos e conscientes do funcionamento das línguas, nos tinham chamado a atenção para essa mesma possibilidade e, a partir daí, tinham contribuído para um enriquecimento da aula, dos colegas e da própria professora; e de como nós próprias, quando solicitando aos alunos que descobrissem o significado de uma palavra portuguesa desconhecida pelo recurso ao Francês, língua que estudavam na escola – a conjunção causal “ca” que surge nos textos medievais estudados no Secundário –, verificávamos a dificuldade que constituía para eles essa comparação, esse solicitar consciente de uma outra língua do currículo para o espaço curricular dedicado à língua portuguesa. Mencionámos ainda, por outro lado, a nossa própria experiência de discente universitária, frequentadora de um curso que exigia competência de leitura em diversas línguas estrangeiras, inclusivamente línguas não estudadas na escola, como forma de acesso a obras de referência essenciais para o aprofundamento das temáticas em estudo, as dificuldades que tal facto inicialmente nos levantou, como as superámos e como vimos que outros colegas não conseguiam lidar com tal solicitação, preferindo evitar a leitura dessas obras.

Segundo a nossa resposta, poderia ser este o ponto de contacto entre a nossa formação e as linhas orientadoras do Laboratório onde nos pretendíamos inserir e era esta, de alguma forma, uma das preocupações que nos tinha animado para investir numa pós-graduação: sentindo que o ensino-aprendizagem de línguas na escola estava longe de ser perfeito e de responder às exigências que, em

termos linguístico-comunicativos, o futuro provavelmente colocaria aos nossos alunos, acreditando que seria possível melhorá-lo, ou alcançar objectivos mais ambiciosos do que aqueles que nós, professores de línguas, normalmente traçávamos, muitas vezes fruto das limitações sentidas no terreno, voltávamo-nos para a investigação em busca de possíveis respostas para as nossas inquietações profissionais.

Estávamos naquele momento, ainda que sem o saber, a expressar inquietações semelhantes, se bem que mais limitadas porque muito fortemente ligadas à nossa experiência pessoal, às que tinham motivado os investigadores que na época já estavam a trabalhar com base no conceito de Intercompreensão e que se preocupavam, precisamente, com a possibilidade de o domínio da língua materna (LM) e a aprendizagem de línguas em contextos formais, limitada em número e variedade por razões de ordem política, cultural, curricular e logística, poderem ser potenciados como via de acesso a outras línguas e culturas, em particular da mesma família (cf. Blanche-Benveniste, 1997; Veiga, 1999; Degache, 1997; Rousseau; 1998 entre outros).

Uma vez que em vários desses projectos estavam envolvidos membros pertencentes à equipa do LALE, foi quase inevitável que deles tomássemos conhecimento, dos seus pressupostos e objectivos, que nos apercebêssemos de como estavam ligados às nossas próprias questões e de como gostaríamos de aprofundar esta temática, ligando-a agora de forma mais directa ao contexto escolar português.

E assim delineámos um projecto de investigação que intitulámos “*A Intercompreensão no ensino-aprendizagem de línguas: uma estratégia para desenvolver a competência plurilingue de aprendentes escolares portuguesas*”.

1.2 Primeiros desenvolvimentos teóricos

Hoje em dia julgamo-nos obrigados a ser originais a qualquer preço e a pensar por nós próprios, sem nos preocuparmos com o que os outros pensaram antes de nós. Ninguém pensa bem por si próprio senão em diálogo com pensamentos de referência que considera valer a pena estudar e situando essas mesmas tentativas num esforço colectivo inscrito no tempo.

(Campenhoudt, 2003: 19)

Neste ponto parece-nos conveniente recordar que a construção do nosso conhecimento, bem como do nosso projecto, não seguiu uma linearidade absoluta, com fases estanques e claramente delimitadas, umas sucedendo às outras. Assim, embora por questões de organização da dissertação pareça que os dois momentos que serão apresentados neste capítulo e no próximo se sucederam (referentes, respectivamente, à construção dos quadros teórico e metodológico), na realidade, a partir sobretudo dos três primeiros meses de trabalho, eles foram sendo desenvolvidos mais ou menos em paralelo.

Para a construção deste projecto de investigação começámos, então, por proceder a uma revisão bibliográfica, nomeadamente dos textos que, tanto quanto pudemos apurar, tinham sido produzidos até ao momento sobre a temática da Intercompreensão, como forma de melhor a enquadrarmos.

Uma das primeiras fontes com que tomámos contacto, ao iniciar esta jornada de estudo sobre o conceito de Intercompreensão, que nos abriu caminhos a outros textos e autores e que foi, de certa forma, a que maior influência exerceu no nosso pensamento, devido sobretudo à estreita ligação que os seus autores tinham com o próprio contexto em que a nossa investigação estava a ser desenvolvida, foi o documento produzido pela equipa de investigadores da Universidade de Aveiro envolvida no projecto ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*), intitulado “A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores” (ILTE - Aveiro, 1999).

Dos vários textos nele constantes, dois foram essenciais para o início da construção do quadro conceptual que viria a informar as primeiras fases do nosso trabalho, a saber: *“Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas”*, da autoria de Ana Isabel Andrade, e *“A competência plurilingue e a competência de Intercompreensão”*, de M^a José Veiga.

Foi, pois, a partir da leitura destes documentos que nos apercebemos, em primeiro lugar, da novidade do conceito com que nos propunhamos trabalhar, *tal como o prova a sua ausência em dicionários de Didáctica das Línguas (DL), de Ciências da Linguagem ou de Educação ou ainda em obras sobre a formação de professores de línguas* (Andrade, 1999: 55), mas, simultaneamente, da importância que lhe vinha sendo atribuída no contexto de diversas reflexões realizadas a nível europeu - *no entanto, quer no quadro de projectos europeus, quer no quadro do Conselho da Europa, a sua importância parece emergir (idem) -*, aspectos que reforçaram a nossa confiança na pertinência e actualidade do estudo que estávamos a conceber.

Quanto à novidade do conceito, pelo menos no que ao campo da Didáctica de Línguas (DL) ou da Educação em Línguas (EL) diz respeito, já a depreendêramos, quer pelo escasso número de publicações encontradas, na época, cujos títulos contemplassem o vocábulo “Intercompreensão” na mesma acepção que lhe pretendíamos dar¹ (e das encontradas praticamente todas elas respeitavam à segunda metade da década de 90), quer pelo facto de pesquisas desta palavra, realizadas na Internet por meio de motores de busca de abrangência internacional, retornarem, ao tempo, poucos ou nenhuns resultados.

De facto, corroborando a afirmação de Andrade (supra-citada), a primeira definição propriamente dita (ou claramente assumida como tal) que encontrámos de Intercompreensão, anterior ao marco temporal mencionado, surge no **Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage**, da autoria de Dubois *et al.*, publicado pela Larousse em 1994, no qual se afirma que se trata da:

¹ A revista *Intercompreensão* da Escola Superior de Santarém, por exemplo, pretendia assumir-se (e assumia a sua designação) como um espaço de diálogo entre investigadores, formadores e professores de diferentes línguas, reunidos em torno da Didáctica das Línguas e Culturas (Ferrão Tavares, 1991, em Andrade & Araújo e Sá, 2001: 156).

capacité pour des sujets parlants de comprendre énoncés émis par d'autres sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique. L'intercompréhension définit l'aire extension d'une langue, d'un dialect, d'un parler (1994: 252).

Aproximadamente por esta altura começavam a ser desenvolvidos dois projectos que, de forma mais ou menos explícita, adoptavam a noção de Intercompreensão como chave do trabalho desenvolvido, ainda que lhe atribuísem nuances ligeiramente diferentes das apresentadas por Dubois, como veremos.

Assim, no que diz respeito ao projecto “EUROM4, *Intercomprehension des Langues Romanes*”, afirmava-se que se pretendia *prouver que des adults qui maîtrisent une langue romane peuvent apprendre à en comprendre plusieurs autres (trois, dans le cas de ce project) en un espace de temps très court* e que

cella suppose que la méthodologie employée se base sur le jeu de la découverte des ressemblances interlinguistiques, qu'elle aide à exploiter au maximum le fonds linguistique commun à l'ensemble des langues romanes (Mota, 1999: 133).

Temos, então, a Intercompreensão como potenciadora da comunicação entre sujeitos falantes já não de apenas uma mesma língua, mas de línguas diferentes, as quais, pelo facto de partilharem um passado comum, são consideradas da mesma família.

Também o projecto GALATEA, ainda que inicialmente não apresentasse no seu título o vocábulo “Intercompreensão”² partilhava das mesmas preocupações:

l'étude de la problématique spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'intercompréhension entre locuteurs de langues typologiquement et génétiquement apparentées, que l'on appelle communément langues voisines [...]. Cet ensemble d'investigations fait l'objet [...] d'un programme international (programme Galatea) (Dabène, 1996: 389).

A equipa envolvida neste projecto trabalhava com base na crença de que é possível, e de certa forma facilitada, a comunicação entre falantes de línguas próximas pela consciencialização e recurso a essa mesma proximidade,

² Título inicial: “Galatea – desenvolvimento da compreensão em línguas românicas”. Designação posterior: “Galatea – para o desenvolvimento da Intercompreensão entre locutores de línguas românicas”.

face à la nécessité de sauvegarder le patrimoine linguistique européen, l'exploitation des possibilités de communication offertes par l'existence, au Sud de l'Europe, d'une zone linguistique et culturelle où la compréhension mutuelle entre natifs de langues diverses est facilitée par la proximité des langues due à une commune origine latine, constitue un atout insuffisamment mis à profit. Il s'agit donc de contribuer, par des méthodes appropriées, au développement de cette intercompréhension (Degache, 1997).

Por isso traçou como seu objetivo:

elaborar produtos multimedia que permitam ao locutor de línguas românicas ("romanófono") mobilizar rapidamente uma capacidade de compreender uma língua da mesma família da sua, mas que lhe é desconhecida. Procura-se com tais produtos explorar proximidades entre as línguas românicas (Andrade & Araújo e Sá, 1998: 63).

Mas nem só os investigadores/locutores de línguas românicas se interessaram por estas questões; também na família das línguas germânicas surgiram projectos de índole semelhante, como é o caso do "IGLO – *Intercomprehension of Germanic Languages on-line*":

the primary goal of the project is to develop a program which functions as a foreign language distance course. [...] The project includes nearly all of the Germanic languages which are national languages of some country [...]. The course will be based on reading courses developed earlier in receptive multilingualism, e.g. the EuRom4 approach. [...] The model is the intercomprehension which exists among the Scandinavian countries, whereby speakers produce their own language but comprehend the others (Haider, 2001).

Outra particularidade desta abordagem da noção de Intercompreensão, face à exposta por Dubois, é que ela surge agora ao serviço do ensino-aprendizagem de línguas e, mais especificamente, da criação de métodos e materiais didácticos, geralmente de índole multimédia e informática, potenciadores desse processo:

- *EuroCom* concebe-se como um complemento à oferta tradicional de aprendizagem de línguas, mas pode igualmente servir de proposta de reforma que facilite a aprendizagem de línguas de maneira fundamental (Klein & Stegmann, 2000);

- *La méthode que nous développons [EuRom4] se fonde sur la parenté entre ces langues (Valli, 1998);*
- *The primary goal of the project [IGLO] is to develop a program which functions as a foreign language distance course (Haider, 2001);*
- *O projecto [Galatea] tem como objectivo elaborar produtos multimédia (Andrade & Araújo e Sá, 1998: 63).*

Neste contexto, começavam a ser associados à Intercompreensão uma série de outros conceitos já familiares ao campo da DL:

- *Aposta-se, no Galatea, na capacidade que o sujeito tem de passar de uma língua para outra, rentabilizando o seu **repertório linguístico-comunicativo**³ em situação de compreensão, numa **abordagem** claramente **contrastiva** que não perde de vista a perspectiva do sujeito aprendente. [...] Mais concretamente, tentou-se compreender as **motivações, capacidades, atitudes e estratégias de acesso ao sentido** [...] no confronto com LE próximas (Andrade & Araújo e Sá, 1998: 64);*
- *Cela suppose que la méthodologie employée [en EuRom4] se base sur le jeu de la **découverte des ressemblances interlinguistiques**, qu'elle aide à exploiter au maximum le fonds linguistique commun à l'ensemble des langues romanes et qu'elle inculque, chez les utilisateurs de la Méthode, de la confiance en leurs capacités de **comparaison, d'inférence, de généralisation et de mémorisation** (Mota, 1999: 133);*
- *Face à un texte en langue inconnue «accessible» et délivré de toute pression contextuelle, le lecteur **transfère** ses **compétences (méta)langagières et (méta)cognitives**, ainsi que ses **connaissances (lexicales en L1 et autres L2, métalinguistiques, extralinguistiques, encyclopédiques...)** (Degache & Masperi, 1995: 147);*
- *Procurar elementos conhecidos no que nos é desconhecido é um processo que, além do mais, se serve da capacidade humana de **transferir** experiências vividas, significados e estruturas conhecidas para novos contextos. EuroCom leva o aprendente a recorrer*

³ Realce nosso.

permanentemente a esta capacidade aquando da passagem a uma nova língua (Klein & Stegmann, 2000).

Paralelamente a esta dinamização da noção de Intercompreensão, deparámo-nos com um outro conceito que, pelos contornos que assumia, não podia ser ignorado nesta fase de revisão teórica: referimo-nos à noção de *Compreensão Multilingue*, que constituiu tema de um colóquio realizado em Bruxelas em 1997, no âmbito do “*Projet Cadre de Référence pour des Formations Diversifiées*”.

Este projecto propunha-se como objectivo: *amener progressivement le plus grand nombre d'Européens à se comprendre, tout en sauvegardant pour chacun la faculté de s'exprimer dans sa propre langue* (Zinck, 1997); para tal, apresenta a *Compreensão Multilingue* não como um programa concreto de ensino-aprendizagem de línguas que viesse substituir o ensino em moldes tradicionais, mas como uma visão geral da aprendizagem das línguas em função do multilinguismo que caracteriza a Europa e das formas de a ele se aceder, a qual se centra no desenvolvimento de competências de recepção:

partant du constat qu'il est en general plus facile de comprendre une langue que de s'exprimer dans celle-ci avec aisance et nuances, ce projet prévoit une apprentissage axé sur la compréhension. [...] On propose de limiter l'étude des langues à un certain degré de compréhension écrite ou orale, modulé en fonction des besoins de l'apprenant (Zinck, 1997).

Esta postura aproxima-se da defendida por Hermoso (1998) no seu texto “*La Intercomprensión: una revolución en el arte de entenderse*”, ainda que este, como vemos pelo título, utilize o vocábulo “*Intercompreensão*”:

Así, la intercomprensión multilingüe, que consiste en hablar cada uno su lengua y entender la de su interlocutor – sobre todo si es de la misma familia lingüística –, parece ser la vía normal para entenderse entre tantos países y tantas regiones. La idea de entender los idiomas sin hablarlos progresa cada día más en Europa. No importa hablar otra lengua más, lo que importa es entender y ser entendido (Hermoso, 1998: 44).

É neste contexto de profusão de projectos e reflexões em torno da Intercompreensão, neste momento de infiltração da noção no campo do ensino-aprendizagem de línguas, vinda de um âmbito socio-político mais global, que surge a preocupação com a formação de professores capazes de dar resposta a tais solicitações e, por conseguinte, se constrói o projecto “ILTE - *Intercomprehension in Language Teacher Education*”.

Regressamos, assim, aos textos que mencionámos no início deste capítulo como fundamentais para a construção inicial do nosso pensamento, os quais entretanto deixáramos, para dar voz àqueles que, por um lado, ressoavam neles e que, por outro, nos permitiram compreender o contexto e as motivações deste último projecto e, assim, reler os textos nele produzidos com um olhar mais informado.

Sendo a grande finalidade do projecto ILTE,

formar professores de línguas de modo a torná-los capazes de explorar a Intercompreensão entre línguas no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua, desenvolvendo nos mesmos a consciência da importância de explorar o potencial linguístico-comunicativo e de aprendizagem dos alunos” (ILTE-Aveiro, 1999: 2),

é com alguma surpresa que constatamos que as várias equipas envolvidas expressam a sua preocupação por não terem ainda chegado a uma definição satisfatória do conceito-chave sobre o qual pretendem formar os professores com quem trabalham:

note-se que a necessidade de definição mais concreta deste conceito se tem vindo a sentir no seio das diferentes equipas que se têm preocupado em concretizar esta noção em actividades de ensino/aprendizagem e/ou formação de professores (Andrade, 1999: 57).

Tal facto, contudo, torna-se mais compreensível se atentarmos, quer na história do conceito, tal como anteriormente a apresentámos, quer na constatação de uma das equipas:

the March meeting helped to clarify the specific differences in context between the various European partners and the consequent variations in interpretation of the term “intercomprehension” (Pomphrey, 1999a: 25).

Ou seja, diferentes contextos de trabalho, em diferentes países, pareciam impedir que se chegasse a uma versão unânime sobre o que se deveria considerar ser a Intercompreensão:

*At the moment it is too early to give a precise, comprehensive and generally accepted definition of the term. The concept contains a wide spectrum of notions, which are also very difficult to be translated into German. Among others there is **diversity, pluri-lingualism, multiculturalism, language transfer, code-switching, comparative linguistics, contrastive linguistics, language teaching and language learning strategies** etc. The cooperation with different partners has shown that the term *Intercomprehension* changes depending on the respective social, cultural and political conditions⁴ (ILTE-Áustria, 1999: 5).*

A dificuldade em chegar a um entendimento consensual sobre o significado do conceito de Intercompreensão não impediu, contudo, que cada equipa sobre ele trabalhasse e procurasse uma clarificação que se adequasse à sua realidade de trabalho e às finalidades que se propunha dentro do projecto.

Assim, Veiga (1999: 94) apresenta-nos a Intercompreensão como uma competência que se consubstancia na capacidade do sujeito de **comparar, traduzir, transferir, associar, inferir**, isto é:

[a] capacidade que qualquer sujeito tem para aceder ao sentido de uma língua estrangeira nunca estudada, e nunca contactada aos níveis oral e/ou escrito, através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua (a língua materna) ou das línguas estrangeiras que já estudou ou com a(s) qual(is) contactou (Veiga, 1999: 119).

Esta proposta de definição, porém, não ajudava a limitar o espectro de noções que tinham vindo a ser associadas à Intercompreensão; pelo, contrário, tudo admitia.

Por isso foi marcante para nós, e de certa forma determinante para o rumo que demos ao nosso trabalho, a afirmação de Pomphrey que fomos repetidamente citando ao longo do tempo, a título ilustrativo do ambiente teórico vivido na área aquando dos nossos primeiros passos a nível da investigação:

*From the start of our project, the term *Intercomprehension* has been difficult to define. The meaning of the term seems to get more and more elusive the more*

⁴ Realce nosso.

one tries to pin down a definition. As we continue to meet as European partners in the project, the definition seems to become ever broader. Intercomprehension includes diversification, plurilingualism, multiculturalism, language transfer, code-switching, language comparisons, comprehension strategies, language learning strategies and much more besides (Pomphrey, 1999b: 84).

Esta súmula resultante da primeira fase da nossa pesquisa foi, como   óbvio, sendo revisitada   medida que o trabalho progredia, questionando afirmações ou posturas, confrontando ideias com as nossas próprias crenças e com as percepções que íamos obtendo a partir da nossa própria investigação, interpretando de forma diferente certos fenómenos ou adaptando-os à realidade do nosso trabalho. Mas estes aspectos são abordados em outros capítulos desta dissertação; aqui apenas pretendíamos dar conta do conhecimento que adquirimos durante os primeiros meses de trabalho, a fim de contextualizar os desenvolvimentos que entretanto se foram sucedendo.

Assim, face à pluralidade de conceitos que tínhamos visto serem associados, explícita ou implicitamente, ao de Intercompreensão, e tendo em conta que em relação a alguns deles o nosso conhecimento era muito superficial, procedemos   elaboração de uma lista de Conceitos-chave a estudar e a considerar na planificação das fases seguintes da investigação, nomeadamente na concepção das questões e objectivos investigativos. A lista a que cheg amos foi esta (por ordem alfabética e não segundo qualquer critério valorativo):

- *code-switching*
- comparação interlinguística
- competência de aprendizagem
- competência estratégica
- competência intercultural
- competência linguística
- competência metacomunicativa

- competência metacognitiva
- competência metalinguística
- competência plurilingue
- competência referencial
- compreensão
- compreensão multilingue
- estereótipo; preconceito
- estratégias de aprendizagem
- gosto/curiosidade/motivação em relação às línguas
- inferência
- interferência; transferência
- *language awareness*
- leitura
- plurilinguismo; multiculturalismo
- proximidade/distância entre línguas
- tipologia de estratégias
- tradução
- transferência
- transparência/opacidade.

Face a tal pluralidade de noções associadas pelos diversos autores à de *Intercompreensão*, bem como à relativa instabilidade do termo, que não era usado por todos exactamente com a mesma significação, uma primeira questão investigativa nos surgiu:

- *O que significa a Intercompreensão na aprendizagem das Línguas?*

Desta questão decorre o primeiro objectivo então concebido:

- *Delimitar o conceito de Intercompreensão.*

Note-se que a formulação deste objectivo (de carácter generalizante), não corresponde exactamente à questão a que surge ligado, o que revela uma pré-

-concepção implícita que tínhamos desenvolvido da noção central do nosso trabalho e da qual só tomámos consciência bastante mais tarde: a de que a Intercompreensão estaria necessária e umbilicalmente ligada ao ensino-aprendizagem de línguas. Se bem que esta relação possa parecer natural dado que a nossa investigação se inscreve no campo da DL, a verdade é que este é um aspecto a não minimizar (e ao qual voltaremos mais tarde), pois enquadrou/condicionou a forma como fomos reflectindo teoricamente sobre o conceito durante os primeiros tempos de desenvolvimento do projecto, numa perspectiva que actualmente nos parece redutora.

Voltando às questões de investigação, o estabelecimento desta relação entre Intercompreensão e o contexto de ensino-aprendizagem de línguas conduziu de forma lógica à segunda questão:

- Que estratégias de Intercompreensão mobilizam os aprendentes escolares portugueses no contacto com novos dados verbais? (como gerem os seus repertórios linguísticos? que utilização fazem das línguas a que foram sujeitos? como as rentabilizam no contacto com novos dados verbais?),

bem como ao segundo objectivo:

- Analisar as estratégias de Intercompreensão mobilizadas pelos aprendentes escolares portugueses em contacto com novos dados verbais.

A propósito desta questão, uma interrogação colocamos nós agora: se ainda não tínhamos uma definição do conceito de Intercompreensão, se ainda não conseguíamos dizer ao certo em que consistia, como poderíamos pretender analisar “estratégias de Intercompreensão”? Quais seriam? Acreditávamos que um trabalho no terreno educativo nos ajudaria a resolver este problema, bem como o de termos, nesta fase inicial, evitado a adopção da ideia de que a Intercompreensão é uma competência; mas, como veremos, com a ida ao contexto escolar, outras dúvidas surgiram e novas inquietações teóricas nos assolaram.

A terceira questão levantada aponta para uma outra conexão fundamental que já tinha sido estabelecida por alguns dos autores que lêramos e que nós quase sempre repetimos: a relação entre Intercompreensão e Competência Plurilingue.

Veiga justifica a contribuição positiva que a Competência de Intercompreensão poderia dar ao desenvolvimento da Competência Plurilingue, realçando que:

é por intermédio da mobilização de uma série de estratégias, que permitam ao sujeito negociar sentidos linguísticos e culturais, que a competência plurilingue/pluricultural se desenvolve com maior sucesso (1999: 119);

estratégias essas que provêm de uma *atitude reflexiva perante a palavra escrita ou falada noutra língua e/ou linguagem gestual (idem)*, que seria, segundo ela, característica da Competência de Intercompreensão.

Assim foi formulada, então, a nossa questão:

- Como contribui a Intercompreensão para o desenvolvimento da competência plurilingue dos aprendentes escolares portugueses?

e o respectivo objectivo:

- Perspectivar a Intercompreensão como uma estratégia capaz de contribuir para o desenvolvimento da competência plurilingue dos aprendentes escolares.

Questionámos também *a posteriori* esta formulação: a Intercompreensão era, afinal ela própria uma estratégia, ou havia, como a segunda questão dava a entender, várias estratégias de Intercompreensão? Estratégia de que tipo? Não seria antes um meio e a Competência Plurilingue um fim?...

Finalmente, por ser nosso desejo encontrar pistas concretas de trabalho com estas noções em aula de língua, e dar assim alguma resposta aos anseios e motivações que nos tinham inicialmente guiado para esta temática, pretendíamos chegar a propostas que respondessem à questão:

- Como promover o desenvolvimento da competência de Intercompreensão no contexto escolar português?

e daí a pretensão de:

- Conceber actividades de desenvolvimento da competência de Intercompreensão para o contexto escolar português.

De novo chamamos a atenção para uma imprecisão e/ou contradição: a Intercompreensão era agora encarada como uma competência.

Como é perceptível, as questões e objectivos que formulámos no início da nossa actividade de investigação podem ser facilmente postas em causa; são-no, hoje em dia, por nós próprias, ainda que, face ao conhecimento de que dispúnhamos na época, tenham provavelmente constituído o melhor a que conseguíamos chegar. A constatação deste facto fez com que, a dada altura, nos tivéssemos colocado uma outra questão, não investigativa mas de auto-avaliação: será que tínhamos assentado o nosso trabalho de investigação num projecto não muito bem concebido?

Depois de alguma reflexão e sobretudo de sucessivas reconstruções da informação de que dispúnhamos à época, bem como do nosso próprio perfil e inexperiência em actividades de investigação, como já mencionámos, considerámos que não. O projecto não estava mal concebido; parece-nos, sim, que a sua concepção acabava por reflectir a própria fluidez e imprecisão do conceito central assumido, o qual se movia numa encruzilhada entre as concepções didácticas até então predominantes, marcadas essencialmente pela noção de Competência Comunicativa, e a necessidade de responder aos novos desafios lançados pela política educativa e linguística europeia e consequente emergência de noções como as de Competência Plurilingue e Competência Intercultural (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2001). A análise dos dados e as conclusões que delinearemos no final desta dissertação poderão comprovar, a nosso ver, esta observação.

Formuladas as questões e os objectivos, lida alguma da bibliografia disponível, ouvidos os testemunhos de alguns participantes dos projectos aqui mencionados, que quadro conceptual construímos nesta fase inicial? Qual foi, então, o nosso ponto de partida para a fase seguinte, para o terreno? Que novidade pensávamos poder trazer para um trabalho e uma reflexão didácticos realizados em torno da noção de Intercompreensão?

1.3 Ponto de chegada... ponto de partida

[...] todos os recursos que subjazem ao processo de ensino/aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras encontrarão um caminho menos penoso e substancialmente mais agradável se forem desenvolvidas no sujeito aprendente estratégias, métodos e capacidades que lhe permitam ter uma atitude positiva perante as diversidades linguística e cultural e aceder a novos sentidos numa língua estrangeira desconhecida mediante o recurso a dados linguísticos e ou culturais previamente conhecidos ou estudados.

(Veiga, 1999: 93)

A fim de melhor se compreender o raciocínio que fomos fazendo e como construímos, finalmente, uma base teórica de ponto de partida para o terreno, é talvez preferível começar por responder à última questão levantada no capítulo anterior: que novidade pensávamos poder trazer para um trabalho e uma reflexão didácticos realizados em torno da noção de Intercompreensão? Até porque, após um primeiro momento de atenção dada à teoria, e face quer a algumas dúvidas que esta nos suscitou quer à necessidade de, por constrangimentos de tempo/planificação do estudo, termos de começar a preparar a ida para o terreno, nos voltámos nesse momento também para as actividades concretas, para os instrumentos que estavam a ser construídos no âmbito de cada projecto. Deste modo, o nosso pensamento partiu de um equacionar do que estava feito para a definição do que queríamos, de facto, fazer.

Note-se que, nesta fase ainda incipiente de reflexão sobre a temática, muitas vezes a nossa compreensão dos conceitos e ideias estruturantes dos referidos projectos, do porquê de querermos segui-los nuns aspectos e não noutros, era ainda muito superficial, por vezes quase intuitiva, e nem sempre tínhamos verdadeiramente noção dos antecedentes e implicações das posturas assumidas: algumas afirmações eram tomadas, por nós, como dados adquiridos, sem que lhes dedicássemos um pensamento verdadeiramente crítico. É desta reflexão ainda superficial que neste capítulo daremos conta, pois apesar de tudo ela foi determinante para o modo como conduzimos o nosso trabalho. Um maior aprofundamento dos aspectos aqui relevados surgirá mais tarde, sobretudo na Parte III desta dissertação.

Recordemos, então, o que estava feito (ou em desenvolvimento), no que à Intercompreensão diz respeito, e quais os principais elementos caracterizadores desses trabalhos, nomeadamente no que diz respeito a: público-alvo; objectivos formativos e materiais; postura perante o fenómeno do plurilinguismo e possibilidades de resposta; postura perante o processo de ensino-aprendizagem de línguas “tradicional” (deixaremos de parte, para já, o projecto ILTE por estar vocacionado para a formação de professores, e não ser essa a área em que pretendíamos trabalhar).

Em primeiro lugar, chamou-nos a atenção o facto de a maioria dos projectos de que tomáramos conhecimento ter sido pensada prioritariamente para um público adulto, já integrado no mercado de trabalho ou a preparar-se para tal, ou seja, um público que, por questões de mobilidade e flexibilidade profissionais, precisava de desenvolver as suas competências em línguas:

- EUROM4 - *nous nous adressons à des adults insérés dans la vie active qui ont le désir ou le besoin, notamment pour des raisons professionnelles, de comprendre d'autres langues, écrites ou parlées* (Mota, 1999: 135);
- IGLO - *The product is designed for adults, or at least reasonably mature individuals who have the motivation and inclination to study a foreign language on their own. [...] program massively useful for a wide spectrum of people, including workers in international offices who need simple reading competence in a variety of languages in order to sort incoming mail, students and researchers who need advanced reading competence in a single language in order to read original texts which are not available in translation, and many many others* (Haider, 2000: 3/4);
- GALATEA - *Le public visé est, dans un premier temps, celui des jeunes adultes, de niveau universitaire, et, pour certaines situations (au Portugal notamment), celui des enfants et des adolescents* (Degache, 1997);
- EUROCOM - *A compreensão escrita, para o adulto jovem ou mais idoso, é a prestação mais fácil [...]. A livre circulação das pessoas e a sua instalação nos países vizinhos*

permanece fortemente limitada em função da falta de preparação através de um ensino linguístico diversificado (Klein & Stegmann, 2000).

A opção por um público com estas características veio a determinar a postura quanto aos objectivos traçados e, com eles, as considerações sobre as competências linguísticas a desenvolver. Consequentemente, e visto que o que se pretendia era um ensino pautado pela eficácia e rapidez, constatou-se não ser possível e, eventualmente, nem necessário, tendo em conta os objectivos do público-alvo, desenvolver-se as quatro competências geralmente apontadas como constituintes da competência linguística verbal: compreensão oral e escrita, e expressão oral e escrita. Daí que a quase totalidade dos projectos se tenha centrado na competência de compreensão, geralmente escrita, ainda que deixando porta aberta para as restantes:

- EUROM4 – *Nous avons ainsi laissé tomber deux des quatre “compétences” classiques, à savoir l’expression orale et l’expression écrite, car nous ne visons pas un apprentissage orthodoxe des langues, tel que nous sommes censés le faire au coeur des institutions scolaires (Mota, 1999: 135);*
- IGLO - *It is designed to rapidly confer partial ability, rather than fluency, in the target language, especially comprehension (reading comprehension, in the initial stages of the project, spoken comprehension at a later stage) (Haider, 2001: 3);*
- GALATEA – *ce programme s’est donné pour objectif final l’élaboration de documents didactiques destinés à entraîner des sujets de langue maternelle romane à la compréhension écrite et orale rapide d’une autre langue romane (Degache, 1997);*
- EUROCOM - *renunciamos estrategicamente, de início, a exigir prestações de produção linguística oral e escrita e concentramo-nos na fase inicial que representa o cerne do EuroCom nas prestações linguísticas receptivas – aqui a compreensão da escrita. A compreensão escrita, para o adulto jovem ou mais idoso, é a prestação mais fácil e, por esta via, o fundamento mais sólido para o desenvolvimento ulterior da competência em matéria de compreensão do oral, de produção oral e de produção escrita. A competência de compreensão da escrita está, além disso, em vias de assumir um valor cada vez*

maior, dada a importância crescente da escrita. O processo de informação e de decisão é cada vez mais baseado sobre documentos escritos (Klein & Stegmann, 2000).

Aliás, é precisamente o desenvolvimento da competência de compreensão que melhor responde ao desafio lançado por vários autores, alguns dos quais já citados: formar cidadãos europeus capazes de comunicar uns com os outros, exprimindo-se cada um na sua língua mas compreendendo a língua do outro.

Contudo, à opção por esta competência também não foi alheio o facto de que o que estava em causa era a construção de produtos informáticos, os quais impunham limitações nomeadamente ao trabalho com as competências de expressão:

the focus on comprehension, rather than production, suits our project ideally to the realm of computer-based self-learning, since it massively simplifies the feedback issue (Haider, 2001: 4).

Outro elemento que captou a nossa atenção foi o facto de alguns dos projectos, apesar de se pretenderem alternativos e diferentes do trabalho desenvolvido em contexto escolar de ensino-aprendizagem de línguas, tenderem para um aprofundamento léxico-gramatical próprio daquele contexto, patenteando uma preocupação com a sistematização do saber linguístico a adquirir pelo utilizador e, por isso, recorrendo à compilação de gramáticas e/ou listas de vocabulário (mini-dicionários) das línguas abordadas, o que até certo ponto nos pareceu contraditório com os objectivos que se pretendiam alcançar:

- *A secondary goal of the project [IGLO] is to create a reference source for comparative Germanic syntax [...]. The level of grammatical explanation available in the program will ensure that the program is of interest to philologists and other linguists. [...] a secondary goal of the project is to include the kind of grammatical information that would be of interest to a linguist studying the variation across the Germanic languages (Haider, 2001: 3);*
- *resumo que apresenta de maneira condensada as particularidades típicas, idiossincráticas, da língua, muito especialmente: a pronúncia, a ortografia e a estrutura das palavras. Deste modo, as impressões auditiva ou gráfica que, por vezes, o*

aprendente não integra senão de maneira difusa, são formuladas e tornadas conscientes. A língua fica então claramente diferenciada em relação às outras línguas aparentadas[...]. Esta caracterização é seguida de um mini-léxico com as diferentes categorias de palavras (mini-gramática incluída) no qual se propõem de forma sistemática os 400 elementos lexicais mais frequentes (Klein & Stegmann, 2000);

Poder-se-á, contudo, compreender melhor esta aparente contradição se recordarmos que os projectos assumiam os programas neles construídos como instrumentos de ensino-aprendizagem das línguas em causa, chegando mesmo a auto-intitular-se de “métodos” ou “manuais” (cf. Capítulo 1.2): uma aprendizagem apenas ao nível da compreensão, mas uma aprendizagem concreta, ainda assim. Uma aprendizagem que é passível de se desenrolar fora de um contexto formal de ensino-aprendizagem, como uma aula de língua por exemplo, e pendendo para o auto-didactismo. Esta é, nalguns casos, uma finalidade claramente assumida pelos projectos; noutros contempla-se a possibilidade de os materiais se integrarem nesse contexto mais formal, ainda que não exista preocupação de articulação clara com conteúdos específicos dos currículos de línguas (aspecto que levantaria particular dificuldade por se tratarem de projectos supra-nacionais, mas que estaria resolvido pelo facto de cada país ter trabalhado em conteúdos adaptados à sua realidade):

- EUROM4 – *nous ne visons pas un apprentissage orthodoxe des langues, tel que nous sommes censés le faire au coeur des institutions scolaires: nous nous adressons à des adultes insérés dans la vie active qui ont le désir ou le besoin (...) de comprendre d'autres langues (Mota, 1999: 135);*
- IGLO - *The product is designed for adults, or at least reasonably mature individuals who have the motivation and inclination to study a foreign language on their own. It is designed for self-study and presupposes some familiarity with foreign language learning (Haider, 2001: 3);*
- GALATEA – *élaborer des documents pédagogiques d'entraînement à la compréhension écrite et, également, dans un second temps à la compréhension orale, dans une perspective d'apprentissage semi autonome (Dabène, 1996: 390);*

- EUROCOM - *O manual aqui apresentado é concebido como utensílio para as universidades e as escolas. Deveria ser acompanhado por professores que aprenderam ao longo de suas vidas várias línguas estrangeiras. É um complemento aos materiais e manuais existentes para a aprendizagem das línguas que cada aprendente poderá utilizar segundo a sua escolha e necessidades. Este livro tem uma função preliminar em relação aos manuais convencionais de aprendizagem das diferentes línguas (Klein & Stegmann, 2000).*

Por fim, outro ponto digno de nota, a que já aludimos de passagem, é a preocupação com a rapidez desta aprendizagem e com o seu facilitar (por comparação com o sucedido nas metodologias consideradas tradicionais):

- EUROM4 - *prouver que des adultes qui maîtrisent une langue romane peuvent apprendre à en comprendre plusieurs autres (trois, dans le cadre de ce projet) en un espace de temps très court (Mota, 1999: 133);*
- IGLO - *It is designed to rapidly confer partial ability, rather than fluency, in the target language (Haider, 2001);*
- GALATEA - *mobilizar rapidamente uma capacidade de compreender uma língua da mesma família da sua, mas que lhe é desconhecida (Andrade & Araújo e Sá, 1998:63);*
- EUROCOM - *pode igualmente servir de proposta de reforma que facilite a aprendizagem de línguas de maneira fundamental (Klein & Stegmann, 2000); Os cursos de línguas individualizadas podem ser assim acelerados e simplificados. Ganha-se tempo, uma maior oferta de línguas torna-se realizável (idem: 6).*

Perante todos estes dados, como nos posicionávamos?

Antes de mais, queríamos trabalhar em função de um público em idade escolar (Ensino Básico ou Secundário), imerso no próprio contexto escolar, em particular em aula(s) de língua(s). Esta era, aliás, uma das motivações que nos tinha animado desde o início: o encontrar de possibilidades de resposta para as questões que a nossa própria prática tinha levantado (cf. Capítulo 1.1).

Decorrente desta opção, não concebíamos como finalidade do nosso trabalho a criação de um qualquer método, manual ou instrumento concreto de ensino-aprendizagem, necessariamente delimitado em termos de línguas, de temáticas/conteúdos abordados e de âmbito de utilização. Antes almejávamos à descoberta de actividades potenciadoras do desenvolvimento da formação plurilingue dos aprendentes, que pudessem ser adaptadas a diferentes contextos/disciplinas e que não dependessem do uso pontual, excepcional, dentro ou fora da aula de língua, de um qualquer documento/material concreto, de base informática ou não. Ou seja, ao contrário da maioria dos projectos que conhecíamos, em vez de buscarmos alternativas complementares ou substitutas do “ensino tradicional formal” de línguas em contexto escolar, pretendíamos sim descobrir nesse mesmo contexto formal indícios de condições que pudessem conduzir a um objectivo global de formação dos aprendentes escolares portugueses para a Intercompreensão e o Plurilinguismo, sem preocupações com rapidez ou facilitações, antes buscando uma formação sólida e aprofundada que pudesse ser progressivamente construída ao longo do percurso escolar do sujeito.

Neste sentido, acreditávamos ser essencial que a aproximação às diferentes línguas eventualmente propostas se fizesse por via de uma estreita articulação entre esse trabalho e o Programa da Disciplina e respectiva Planificação. Só assim a abordagem de outras línguas que não a língua-alvo da disciplina seria sentida como justificável, e até pertinente, por parte de aprendentes e professores, e não como mero elemento de diversão e/ou motivação para o ensino-aprendizagem.

Se concordávamos, então, com a ideia de que

uma abordagem didáctica que parta do conceito de Intercompreensão pode definir-se [...] como aquela que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue (Andrade, 1999: 62),

outro dos pressupostos que assumimos para a concepção do trabalho no terreno foi o de que seria necessário proporcionar aos alunos oportunidades de contacto

com essa diversidade, ocorrência que só se poderia concretizar pela introdução, nas aulas de línguas específicas, de outras línguas, mesmo que não estudadas formalmente pelos alunos ou não previstas no currículo escolar português. Não nos limitaríamos, como já o não fez o projecto ILTE, a uma família de línguas específica, embora pretendêssemos dar prioridade às línguas europeias, uma vez que estas teriam, em nosso entender, maior probabilidade de surgir no caminho dos nossos aprendentes. Por outro lado, e do ponto de vista do nosso próprio trabalho de concepção de actividades de intervenção, era também com estas línguas que nos sentíamos mais competentes para lidar ou com maior facilidade de encontrar sujeitos que nos auxiliassem nesta tarefa.

As línguas apresentadas assumiriam, pois, um duplo estatuto: seriam por um lado veículo de informação de conteúdos constantes do Programa da Disciplina e, por outro, pretexto para actividades de índole linguística passíveis de contribuir para o desenvolvimento da dita competência comunicativa plurilingue dos aprendentes (no Capítulo 2.3 apresentaremos as actividades concebidas, seus propósitos e fundamentação).

Quanto à vertente de auto-didactismo característica dos vários projectos sobre Intercompreensão, esta transformava-se, na nossa concepção, numa focalização em solicitações de índole reflexiva sobre as línguas e sobre as estratégias utilizadas quando em contacto com elas, como forma de consciencialização, estruturação e eventual consolidação dos conhecimentos adquiridos, fossem eles de ordem declarativa ou processual.

Não esqueçamos que isto a que chamámos “pressupostos” eram afinal, nesta fase do nosso percurso investigativo, quase exclusivamente formulações de intuições, que porém determinaram o trabalho que foi realizado no terreno. Da validade e pertinência destas intuições só mais tarde pudemos averiguar, face aos dados obtidos, ao aprofundamento teórico de matérias ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas (em particular de LE) e às discussões de que o nosso projecto foi sendo alvo ao longo do seu curso.

Estabelecidos estes princípios orientadores da prática e do que materialmente pretendíamos obter com este trabalho, construimos então a base teórica de que partiríamos para o terreno. Retomemos, por isso, as interrogações levantadas no final do capítulo anterior, começando por: que quadro conceptual construimos nesta fase inicial?

Como o referido capítulo nos permitiu constatar, a noção de Intercompreensão parecia iludir os que sobre ela trabalhavam, complexificando-se progressivamente e, em simultâneo, diluindo-se num mar de outros conceitos ligados ao ensino-aprendizagem de línguas.

Procurámos, então, num segundo momento de reflexão sobre a noção, já em simultâneo com a fase de trabalho no terreno e depois de termos visto as implicações que tinha tido nos produtos em construção nos vários projectos europeus mencionados, sistematizar e clarificar a história de vida do conceito até à época em que iniciámos a nossa investigação.

Constatámos, assim, que essa história poderia ser dividida em três fases.

Numa primeira fase, o conceito apontava essencialmente para uma capacidade de relacionamento interpessoal delimitado pelo campo de abrangência de uma língua (Dubois, 1994), isto é, definia-se como a capacidade (comunicativa, subentenda-se) que permitia aos falantes de uma mesma língua compreenderem-se (- compreensão) entre si (inter -).

Numa fase seguinte, fruto dos primeiros trabalhos realizados no âmbito de projectos como o *Galatea*, o *EuRom4* e outros, e da sua necessidade de responder ao cada vez mais premente “problema” do plurilinguismo europeu, esta Intercompreensão vê o seu domínio de alcance alargado às famílias de línguas, com base na crença de que *le fait qu’il existe des ressemblances de famille permet de traiter n’importe lequel des membres de cette famille comme une espèce de porte ou de voie*

royale pour la connaissance des autres (Simone, 1997: 28). A comunidade linguística a que Dubois se referia deixava, assim, de ser considerada essencialmente monolíngue, para passar a contemplar a componente de plurilinguismo que caracteriza a diferenciação existente, apesar das semelhanças, entre línguas com uma mesma origem, pertencentes a uma mesma família, numa resposta a um desafio claramente contextualizado no espaço (Europa) e no tempo/agenda políticos:

Il faut bâtir sur cette proximité, sur cette racine commune que tout visiteur français au Portugal ne peut que ressentir et qui nous offre cette chance de placer nos peuples au seuil de l' "intercompréhension", de cette faculté d'entendre spontanément l'autre, de saisir chez lui les éléments de notre patrimoine commun, d'en reconnaître les mots et les idées (Chirac, 1999).

Apesar de aparentemente simples, este alargamento do campo de abrangência da Intercompreensão trouxe para a ribalta questões ligadas ao bilinguismo, aos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras, aos fenómenos ocorrentes na passagem de umas línguas para outras, aos processos de transferência executados ou executáveis nessas mesmas passagens, ao próprio fenómeno da tradução; isto é, de um conceito relativamente “simples” (se é que podemos considerar que qualquer processo de comunicação interpessoal é simples), que lidava apenas com a capacidade de compreensão numa língua, passámos para um conceito complexo, dificilmente desligável do estudo dos processos de aquisição de línguas (materna(s) e estrangeiras) e, por consequência, do fenómeno de ensino-aprendizagem das mesmas, que é o objecto da DL.

É a entrada da Intercompreensão neste campo que motiva aquela que considerámos como a terceira fase no caminho deste conceito. A preocupação com a formação de professores capazes de potencializar a Intercompreensão no ensino-aprendizagem de uma língua que motivou a concepção do projecto ILTE, agora sem limites de famílias de línguas, teria contribuído para o culminar de uma perspectiva que já na fase anterior se delineava: a de que a Intercompreensão, mais (ou para além) do que uma capacidade de comunicação interpessoal, monolíngue

ou plurilingue, seria uma competência do domínio do intrapessoal, essa competência que permitiria ao sujeito *aceder a novos sentidos numa língua estrangeira mediante o recurso a dados linguísticos conhecidos ou estudados* (Veiga, 1999: 93), num desenvolvimento teórico do conceito que progressivamente se vai focalizando na dimensão de “compreensão”:

o fenómeno da INTERCOMPREENSÃO relaciona-se sobretudo com o desenvolvimento de uma competência receptiva alargada, que permita aos falantes de uma língua compreender textos escritos (e, eventualmente, textos orais) de outras línguas e estabelecer relações de natureza linguística ou cultural entre diversas línguas (Alegre, 1999a: 129).

Esta incidência na dimensão da compreensão, que vimos já no capítulo anterior (recorde-se Hermoso, 1998), é particularmente importante na evolução do conceito, na medida em que reforça o papel, em todo o processo “intercompreensivo”, do “sujeito que compreende”, ou seja, da sua participação nesse processo e do papel aí desempenhado pelas competências linguístico-comunicativas que possui. A dimensão significativa do prefixo “*inter*”, que veicula uma ideia de partilha, de pôr em comum, de relação, como referia Ferrão Tavares (2000), parece perder relevo num contexto em que a Intercompreensão assume contornos de competência, ou ainda estratégia (flutuação terminológica que foi permanecendo), disponível para ser actualizada e desenvolvida pelo sujeito no processo de interacção com LE.

E, na sequência deste desenvolvimento, nós próprias começámos a olhar a Intercompreensão como uma competência de gestão do repertório linguístico-comunicativo do sujeito com vista à compreensão de um dado linguístico concreto, uma competência parcial em relação a uma mais abrangente que seria a Competência Plurilingue, uma competência em que a dimensão da interpessoalidade era remetida para o processo de construção desse repertório que o sujeito era suposto ser capaz de gerir por meio da intercompreensão, um repertório que resultaria das interacções que fosse estabelecendo com a Alteridade (cf. Santos e Andrade, 2005).

É neste momento, após termos percebido as diferentes modulações que o conceito de Intercompreensão tinha vindo a sofrer, mas envolto ainda em grande indefinição, que começamos a conceber em concreto a dimensão interventiva deste projecto, as acções que pretendíamos desenvolver no terreno.

Capítulo 2

Seleccção de uma metodologia de investigação

Une trop grande rigidité méthodologique est un impérialisme qui empêche les découvertes: les progrès n'ont jamais été possibles lorsque des écarts ou des innovations par rapport aux normes méthodologiques permettaient de soutenir de nouvelles hypothèses.

(Van Der Maren, 1996: 128)

Introdução

Esboçado o quadro de referência teórico, traçados os objectivos que nos propunhamos alcançar e perante a vontade de realizar um trabalho ancorado no terreno da prática do ensino-aprendizagem de línguas, uma nova etapa se impunha: a selecção da metodologia de investigação que melhor se adequaria à concretização da tarefa que nos propuséramos.

Para nós, esta foi a etapa em que verdadeiramente se iniciou o processo de investigação, pois foi a partir daqui que começámos a questionar-nos sobre a natureza e modalidades de um trabalho de investigação em Didáctica, que requisitos deve cumprir e a que critérios de validade deve responder.

Esta etapa só muito artificialmente se pode delimitar no tempo e no processo de desenvolvimento do projecto, já que o nosso parco conhecimento acerca de metodologias e técnicas de investigação, de paradigmas investigativos e da sua especificidade em ciências sociais, e mais concretamente em Didáctica, fez com que este fosse um assunto em permanente reflexão e aprofundamento. Houve momentos em que este fenómeno de fluidez entre etapas nos causou insegurança, pois percebíamos que era reflexo de uma necessidade constante e premente de apropriação e aprofundamento de uma série de conceitos mais ou menos desconhecidos (ou se não desconhecidos, pelo menos pouco consistentes do ponto de vista do nosso quadro mental); mais tarde, porém, o reconhecimento de que as condições em que desenvolvíamos o nosso projecto eram determinantes para que

o caminho se fosse desenhando desta forma trouxe-nos alguma tranquilidade, corroborada pela afirmação de Pardal & Correia:

Uma investigação social não é uma sucessão de etapas estereotipadas ou estabelecidas que se cumprem numa determinada ordem imutável: as opções, a construção e a organização dos processos, compondo um modelo de análise particular, variam em função da natureza e da especificidade do objecto de estudo, e conforme a acuidade e a imaginação do investigador, particularizando cada investigação específica, muito embora não se dispense nunca a fidelidade aos princípios de rigor metodológico fundamentais na investigação científica; verificam-se interacções entre os diferentes momentos do percurso, possibilitando o aprofundamento ou melhoramento do conteúdo de uma dada etapa como resultado dos processos que se desenvolvem em etapas que, em termos espaço-temporais, a seguem (1995: 13).

Assim, mais uma vez começámos por trabalhar com base num conjunto mais ou menos reduzido de conhecimentos teóricos, pouco articulados, se não mesmo meramente justapostos, aliado a uma forte dose de intuição, crenças de senso comum e vontade clara em relação à direcção que queríamos tomar, construindo um processo investigativo que seria posterior e sucessivamente revisitado e criticado à medida que íamos aprofundando leituras, contactando com outros projectos e investigadores, analisando os dados que tínhamos recolhido e constatando forças e fragilidades do processo pelo qual os tínhamos obtido. Afinal, *reflection on revelations from the field does also involve the critical analysis of methodology, the contesting and building of theory and the anchoring of meaning making in theoretical frameworks* (Edwards, 2002: 166).

De facto, toda uma primeira fase de desenvolvimento deste projecto, incluindo a ida para o terreno, assentou em algo semelhante ao que Bachelard (*in* Migne, 1994: 103/4) chama de “conhecimento comum”, caracterizado por uma insuficiente consciência das causas e relações entre os factos e os conceitos, tomados como dados adquiridos, sobretudo a partir das leituras efectuadas, e por uma focalização excessiva na necessidade de provar a utilidade do objecto do conhecimento, como podemos verificar na quase obsessão que nos dominou durante algum tempo em “operacionalizar” o conceito de Intercompreensão e de

demonstrar que era útil estudá-lo porque ele, por sua vez, seria útil para a DL. Reconhecemos, posteriormente, que:

A familiaridade que mantemos com a educação [...] torna o núcleo duro do fenómeno educativo um objecto dotado da evidência enganadora do senso comum, ocultando-o da nossa consciência cognoscitiva. É demasiado conhecido para ser conhecido (Rodrigues, 1991: 61).

Mas foi o desenrolar e aprofundar do projecto, bem como a análise crítica constantemente efectuada, que acabaram por permitir a transformação deste “conhecimento comum” em “conhecimento científico”, num processo que, apesar de progressivo, não foi pacífico, mas implicou, de facto, *“une mutation, une conversion, un changement radical”* (Migne, 1994: 104), uma consciente desconstrução de pré-conceitos, um questionamento de afirmações tomadas quase como verdades absolutas, um reconhecimento da inadequação de certas expectativas e uma relativização dos próprios resultados alcançados em cada etapa.

É precisamente deste processo que a forma e organização escolhidas para a redacção desta dissertação pretendem dar conta: de como se iniciou o trabalho com base num conjunto de afirmações e pressupostos tomados como absolutos, definidores de processos claramente pouco compreendidos e articulados entre si, e de como se tentou progressivamente problematizar mais crítica e conscientemente as leituras e observações efectuadas, reconhecer as relações e implicações da construção de conhecimento por parte da investigadora no próprio processo de investigação e articular, num sistema coerente, a multiplicidade de factos que constituem o todo deste projecto.

Assim, ao longo deste Capítulo 2, procuraremos ir traçando um quadro, o mais fiel possível, dos acontecimentos e conhecimentos que, do ponto de vista metodológico, foram enformando o nosso trabalho. Contudo, e por ser este o capítulo prioritariamente dedicado às questões metodológicas, simultaneamente iremos dando conta da progressiva reflexão e aprofundamento teórico que, a este respeito, foi sendo feito, que por vezes puseram em causa, e outras vezes confirmaram, as nossas opções e concepções “pré-científicas”, conduzindo-nos ou

a reajustes no caminho traçado ou à persistência no mesmo, consoante a avaliação feita, em cada momento, da validade do trabalho em desenvolvimento.

Antes de avançarmos, porém, será conveniente e esclarecedor um olhar sobre o plano de trabalho e a calendarização iniciais do projecto, os quais condicionaram fortemente o processo de preparação da recolha de dados no terreno educativo em análise.

Depois de aprovado o Plano de Trabalho de Doutoramento, iniciámos a nossa actividade em 15 de Fevereiro de 2000. Este plano pressupunha a conclusão dos trabalhos em Fevereiro de 2003, ou seja, a investigação e redacção da dissertação deveriam ser concluídas em três anos.

Uma vez que, ao incluir o trabalho com uma turma de uma escola portuguesa, estávamos também condicionadas pela calendarização dos anos lectivos, foi planificada a ida para o terreno em Setembro de 2000, seis meses e meio após o início do trabalho, com a duração prevista de um ano lectivo completo. O período de Julho a Dezembro de 2001 seria reservado à transcrição, compilação e organização dos dados recolhidos. De Janeiro a Novembro de 2002 analisar-se-iam os dados e redigir-se-ia a tese, ficando reservados dois meses e meio do final da calendarização para proceder a uma revisão definitiva da dissertação.

Estes prazos, que não poderiam ser muito flexibilizados sob pena de não conseguirmos cumprir o Plano de Trabalho¹, eram algo exíguos para quem, como nós, estava a entrar numa actividade completamente nova, sem ter tido qualquer tipo de experiência de investigação anteriormente. Foi, em particular, quase uma corrida contra o tempo a preparação da ida para o terreno, já que em seis meses e meio tínhamos que: aprofundar conhecimento sobre a temática em estudo (em relação à qual, aquando da concepção do Plano, tínhamos apenas um

¹ Note-se que, efectivamente, não foi cumprida a calendarização prevista para a realização da investigação global, mas cumpriram-se os prazos referentes à intervenção em sala de aula (que tinham sido, entretanto, alargados para mais um período lectivo, uma possibilidade decorrente da extensão do Plano de Trabalho por mais um ano).

conhecimento superficial); aprender como fazer investigação em Didáctica; construir os primeiros instrumentos de recolha de dados, a implementar no início do ano lectivo de 2000/2001.

Esta foi, para nós, uma época conturbada, pela sobrecarga de informação que recebemos, procurámos e recolhemos, e pelo pouco tempo que tivemos para a processar e transformar em conhecimento sólido e significativo. Daí que tenhamos partido para o terreno com muitas incertezas, quer ao nível dos conceitos teóricos que deveriam enquadrar a nossa acção, quer ao nível da metodologia adoptada, incertezas que, particularmente no que se refere à metodologia, se acentuaram posteriormente quando começámos a analisar os dados e à medida que fomos aprofundando conhecimentos de índole metodológica e processual.

Este ponto em particular será retomado mais adiante neste capítulo. O que, com este parêntesis, queremos deixar claro é que reconhecemos e assumimos que interviemos no terreno com muitas lacunas ao nível do conhecimento de paradigmas e metodologias investigativas, lacunas essas que diziam respeito sobretudo a uma compreensão profunda das leituras que íamos fazendo sobre o assunto, à capacidade de reflectir criticamente sobre elas e de abarcar na totalidade as suas implicações.

Para além das lacunas existentes no nosso corpo de conhecimentos, também a imprecisão de conceitos, ou de entendimento dos mesmos, que as nossas leituras deixavam entrever, contribuíram para acentuar as dificuldades sentidas. Basta recordar algumas das obras por nós consultadas nesses momentos iniciais, e em outros posteriores, para percebermos que é difícil encontrar dois autores que tenham precisamente o mesmo entendimento sobre o que são paradigmas, metodologias, métodos ou abordagens, e o papel que cada um destes elementos assume numa investigação, e em particular numa investigação em educação (cf. Hadji, 2001).

Assim, Pardal & Correia afirmam:

Fala-se muito comumente da ambiguidade da noção de método; frequentemente também se identifica método com metodologia e cada um

destes, com técnicas de investigação. [...] Metodologia é um vocábulo utilizado com diversos sentidos, sendo, por esse facto, portador de não pequena ambiguidade. No uso corrente, aparece não apenas associado à ciência que estuda os métodos científicos, como a técnicas de investigação e, até mesmo, a uma certa aproximação de epistemologia.

O conteúdo de método é mais preciso. O método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que [...] torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica (1995: 10).

Como podemos constatar, parece que, para estes autores, o vocábulo “metodologia” deveria reservar-se para referência exclusiva “à ciência que estuda os métodos científicos”, sendo o “método” o conjunto de regras e procedimentos que informam a orientação a dar a uma pesquisa, perspectiva partilhada por Cohen, Manion e Morrison (2000).

Neste sentido, Pardal e Correia (1995: 17) apresentam quatro categorias que permitem distinguir e classificar os vários tipos de métodos; são elas: propósito de generalização (métodos nomotético, idiográfico, estudo de caso e comparativo); modo de centração no objecto de estudo (métodos experimental e clínico); modo de obtenção e tratamento de dados (métodos quantitativo e qualitativo); quadros de referência em que se apoia (métodos compreensivo, funcional, dialéctico e estrutural).

Esta estruturação de métodos não é, contudo, coincidente com a que encontramos em outros autores. Lessard-Hébert *et al.* (1994), por exemplo, revendo autores como Erikson (1986) e Huberman (1984), entre outros, falam de metodologias qualitativas e quantitativas, aproximando as primeiras do paradigma interpretativo ou compreensivo e afirmando que elas podem englobar abordagens de diferentes tipos, como etnografia, estudos de caso, interaccionismo simbólico, fenomenologia, construtivismo e até observação participante. Ou seja, são apresentados e colocados ao mesmo nível, indistintamente, estratégias de recolha de dados, critérios de selecção dos objectos de estudo e perspectivas epistemológicas.

Ao lermos Van Der Maren (1996) apercebemo-nos que também não é muito clara, se é que existe, a distinção entre metodologia e método, ambos considerados como uma codificação das práticas e regras consideradas válidas, num dado momento, para fazer uma pesquisa também ela válida ou credível. Por este motivo as metodologias são encaradas e caracterizadas sob um ponto de vista fundamentalmente instrumental ou estratégico, como atestam alguns títulos atribuídos a capítulos referentes a este tema (*Les stratégies de la recherche spéculative; Les démarches de la recherche appliquée; Les démarches empiristes d'une recherche nomothétique*), sendo reservado um outro capítulo para os aspectos mais concretos das técnicas de constituição dos dados.

Anderson (2002), por seu lado, prefere uma apresentação por “tipos de pesquisa” e enumera os seguintes: histórica, descritiva, correlacional, qualitativa, avaliativa e estudo de caso.

Já Stake deixa bem claro que:

case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied. By whatever methods, we choose to study the case. (...) As a form of research, case study is defined by interest in individual cases, not by methods of inquiry used (2000: 435).

Efectivamente, para uma investigadora que dava os seus primeiros passos no campo da investigação em Educação, encontrar toda esta profusão de conceitos e perspectivas, na mesma altura em que procurava aprofundar conhecimentos sobre as teorias de ensino-aprendizagem em geral, das línguas em particular e, mais especificamente ainda, de desenvolvimento de competências de índole plurilingue e de intercompreensão, não foi de modo nenhum uma realidade que viesse facilitar o nosso trabalho.

Por isso, ao tentar solucionar as dificuldades que sentíamos para lidar com toda a informação de índole metodológica a que íamos tendo acesso, optámos pela estratégia de ter sempre presente na nossa mente uma questão fundamental – “o que queremos, na prática, fazer?” Ou seja, seguindo alguns dos autores lidos, concentrámo-nos nos aspectos mais concretos, observáveis e definidos com os

quais nos sentíamos com mais capacidade para lidar, ou, recordando Bachelard, na falta de conhecimento científico, valemo-nos do conhecimento comum.

Por outro lado, acreditávamos na altura, ainda que sem um fundamento científico sólido, que numa investigação em Educação, sobretudo no domínio didáctico, não era o processo de investigação em concreto que tinha que se moldar a um quadro metodológico pré-estabelecido, muitas vezes forjado em contextos próximos mas diferentes, e posteriormente adaptado ao contexto educacional, mas era o quadro metodológico que deveria ser construído em função da forma considerada mais adequada ao cumprimento dos objectivos propostos pela investigação. Viemos a encontrar em Rodrigues uma corroboração desta nossa intuição, quando a autora propõe as metodologias da investigação interpretativa como as que melhor poderão responder à natureza *incerta, complexa, fugidia, feita de acções, pensamento e contexto* (1991: 64) da situação educativa e acrescenta que:

Na verdade, não se trata tanto de saber que técnicas e instrumentos podem ser prescritos mas de reter a orientação fundamental para a investigação. Ora esta fundamentação podemos encontrá-la, de acordo com os objectivos do investigador – os métodos dependem do investigador e não este daqueles como sucede na investigação analítica – nas múltiplas perspectivas que as metodologias interpretativas revestem (idem).

Por isso, a pergunta “O que queremos, na prática, fazer?”, guiou sempre a forma como fomos delineando a ida para o terreno e serviu, de algum modo, de filtro das leituras que íamos realizando, ajudando-nos a seleccionar a informação que seria pertinente para o nosso trabalho. Este facto teve como consequência que a nossa atenção se focalizasse, nessa fase inicial, nos métodos, técnicas e instrumentos de que nos poderíamos servir para fazer investigação (afinal, *o conteúdo de método é mais preciso*; Pardal & Correia, 1995: 10), mais do que em paradigmas e concepções teórico-metodológicas que para nós eram algo abstractas e, em certa medida, pouco esclarecedoras face à necessidade premente de conceber um plano concreto de trabalho com uma turma escolar.

Este facto poderá ser visto como uma grave fragilidade do processo de investigação por nós realizado, e assim o encarámos durante algum tempo; mas,

ao mesmo tempo, pode constituir-se como uma inesperada oportunidade de auto-reflexão e consciencialização do próprio processo de construção de conhecimento, enquadramento em que presentemente nos encontramos.

Com efeito, superada uma fase de insegurança face ao trabalho realizado, de alguma decepção quanto aos resultados obtidos e à nossa capacidade para os analisar, descobrimos que, em todo o processo de investigação desenvolvido, estava em causa não só a construção de conhecimento sobre a Intercompreensão e o seu papel no contexto escolar, mas também, sem poder ser ignorada, a construção do nosso próprio perfil de investigadora, o caminho que tínhamos percorrido desde o completo amadorismo e ingenuidade dos grandes objectivos a alcançar, das opções metodológicas quase inconscientemente tomadas, ao posterior distanciamento e olhar crítico deitado ao trabalho em progresso, que conduziu ao reconhecimento não só de defeitos mas também de potencialidades, à consciencialização de que as fragilidades podiam ser elas próprias fonte de conhecimento e, enfim, à revelação de que parte de alguma potencial virtualidade e originalidade do nosso trabalho poderia residir precisamente neste entretecer dos processos de desenvolvimento do conhecimento sobre a temática em análise e do auto-conhecimento da investigadora enquanto tal.

Esta aprendizagem que fomos fazendo acabaria por encontrar eco nas palavras de Anderson, quando afirma:

The novice is particularly advantaged as he or she is usually keen on learning and committed to success. [...] new researchers bring a fresh set of eyes, new perspectives on old problems [...]. The lack of research experience may require that novices take longer to complete a research project, but their research, guided by an effective supervisor, can contribute to the most fundamental reason to do research, building knowledge (2002: 31).

É precisamente neste momento de renascimento da crença no projecto desenvolvido que se assume a redacção da dissertação nestes moldes, em tom narrativo, confessional, auto-reflexivo e crítico (em aproximação ao modelo de *reflective reports* mencionado por Anderson, 2002), ilustrador da estreita ligação entre a construção do investigador e a construção do objecto da investigação.

É também neste momento que se torna claro para nós que, em termos investigativos, nos situamos num paradigma de índole construtivista.

2.1 “Como construir conhecimento sobre esta temática?”:

construtivismo - uma referência

O construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer».

Fosnot (1999: 9)

O reconhecimento da interdependência entre a construção desta investigação e a nossa própria construção enquanto investigadora é o mote que nos conduz à reflexão sobre o Construtivismo como ponto de referência para o trabalho desenvolvido, tanto no que se refere ao domínio da investigação propriamente dita, como no que respeita ao objectivo de intervenção no terreno educativo, junto de alunos reais que pretendíamos que construíssem conhecimentos e desenvolvessem competências em relação às línguas (dimensão que não desenvolveremos aqui, mas que emergirá, pontualmente, nos capítulos seguintes). Assumir o Construtivismo como um paradigma de referência implica, porém, abraçar uma vez mais um campo de conhecimento prolixo e diverso, composto por inúmeros olhares e objecto de diversos desenvolvimentos (cf. Phillips, 1995; Geelan, 1997). É, por isso, necessário limitar o âmbito da reflexão aqui realizada aos aspectos deste paradigma que mais estreitamente se relacionam com o objectivo que nos fez chegar até ele, ou seja, compreender o “modo como chegámos a conhecer”.

De facto, as teorias construtivistas, postulando que nós, como seres humanos, não temos acesso a uma realidade objectiva dado que construímos dela a nossa própria versão e, ao mesmo tempo, transformamo-la, a ela como a nós próprios (Fosnot, 1999: 44), fundamentam a nossa necessidade de olhar esta investigação como uma construção pessoal, na medida em que *human knowledge and the criteria and the methods we use in our inquiries are all constructed* (Phillips, 1995: 5), assim como é, cultural, social e epistemologicamente construído o corpo de conhecimentos de que dispusemos, tanto para adquirir (ou ir adquirindo) ao longo deste processo, como para servir de ponto de partida para a concepção do

projecto de investigação em causa. Do mesmo modo, se tudo é construído, também tudo é “construível”, num processo de investigação em Ciências Sociais (e não só; cf. Sousa Santos, 2002) onde se reconhece a implicação do sujeito que analisa no objecto analisado. Só desta forma, aliás, a aprendizagem realizada pelo investigador (e consideramos que qualquer investigador está num processo de permanente aprendizagem) – o qual, nesta perspectiva, assume um papel semelhante ao do aprendente escolar, tal como este é visto pelos construtivistas –, terá condições de ser significativa e duradoira, dando, por sua vez, ao sujeito condições de explicitação, divulgação, (abertura a) discussão e, conseqüentemente, integração do conhecimento construído no corpo de conhecimentos mais vasto que compõe a área científica em que se inscreve.

Assim, da mesma maneira que o professor construtivista *would tend to explore how students see the problem and why their path towards a solution seemed promising to them* (von Glasersfeld, 1989), nós assumimos que, ao desenvolvermos a nossa investigação, éramos a aprendente para a qual olhamos, agora, enquanto professora construtivista, procurando compreender precisamente como víamos o nosso problema investigativo e porque considerámos que o caminho seleccionado era o melhor! Assumimo-nos, assim, como investigadora e, simultaneamente, como um dos objectos da nossa investigação e sentimos, por isso, reforçada a nossa opção no que se refere, em particular, à estrutura desta dissertação e à forma como decidimos apresentar a investigação realizada.

Consideramos, enfim, que “chegámos a conhecer”, ou que construímos conhecimento, desocultando as nossas motivações iniciais e as reflexões que tínhamos vindo a fazer sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, conjugando-as com o conhecimento já produzido na área (nomeadamente sobre CP e Intercompreensão) e buscando a observação e análise de uma realidade concreta que se inscrevesse no campo de conhecimento no qual nos propuséramos trabalhar. Uma realidade que, por não existir *a priori* com os contornos desejados, foi objecto de intervenção e “manipulação” por parte da investigadora, num processo de exploração das possibilidades de concretização de uma realidade

“desejada”, a partir de uma realidade considerada “limitada” mas que conteria em si, em potência, os elementos propiciadores dessa realidade buscada.

2.2 “O que queremos, na prática, fazer?”:

dilemas de uma (não-)opção metodológica

Perhaps the simplest rule for method in qualitative casework is this: place your best intellect into the thick of what is going on.

(Stake, 2002: 445)

Se hoje não temos dúvidas de que, em termos epistemológicos, o paradigma em que nos inscrevemos é o construtivista, tal certeza não é plenamente extensível ao quadro metodológico utilizado, em parte porque sentimos dificuldade em identificar o nosso trabalho com uma das várias metodologias já definidas e à disposição de quem faz investigação em Educação e Didáctica, facto que encontra, de alguma forma, eco na afirmação de Edwards:

Engaged educational researchers are therefore well placed to question the methodological assumptions upon which the research canon has been built and to develop ways of researching education that are sensitive to what the field can reveal (2002: 166).

Mais adiante clarificaremos porque nos identificamos com a figura do “*engaged educational researcher*”; para já, vejamos que passos fomos dando na construção do enquadramento metodológico do nosso trabalho.

Como foi referido na introdução deste capítulo, a dificuldade sentida em fazer opções do ponto de vista da metodologia levou a que déssemos mais atenção às técnicas e instrumentos a utilizar, pois um aspecto estava de alguma forma claro, logo desde o início: o que queríamos, na prática, fazer. E o que queríamos fazer era intervir numa turma real, por intermédio de um professor colaborador (uma vez que estávamos impedidas, por motivos de ordem legal e de situação profissional, de o fazer pessoalmente), a fim de provocar situações inovadoras do ponto de vista do trabalho que geralmente é realizado nas aulas de língua em Portugal. Estas situações seriam concebidas segundo hipóteses levantadas com base no quadro teórico que nos serve de referência (nomeadamente procurando o papel que actividades de natureza plurilingue, potenciadoras de fenómenos de intercompreensão, poderia desempenhar no desenvolvimento de uma

competência plurilingue global dos sujeitos) e seriam analisadas focalizando prioritariamente os alunos, que constituiriam o nosso público-alvo fundamental e em relação ao qual procuraríamos:

- observar e compreender as reacções às actividades propostas;
- analisar os desempenhos aquando da resolução das tarefas (competências, conhecimentos e estratégias actualizados, e eventualmente alargados, desenvolvidos ou consciencializados);
- conhecer as interpretações que eles próprios davam ao processo em que se tinham visto envolvidos, que elementos valorizavam ou consideravam mais significativos, que potenciais finalidades lhe encontravam.

Desta análise, e do seu cruzamento com o quadro teórico, resultariam as nossas próprias interpretações e conclusões, que por sua vez serviriam de base à redacção de considerações mais gerais em relação ao possível papel da Intercompreensão no contexto da aprendizagem escolar de línguas no currículo português.

É esta vontade interventiva que traz especificidade ao nosso projecto e que, simultaneamente, levanta problemas do ponto de vista da selecção de uma metodologia de investigação. De facto, o nosso campo de estudo, ainda que não deixando de ser o processo de ensino-aprendizagem, inclui um elemento geralmente ausente desse processo: o investigador, que vai intervir nos bastidores ao conceber os momentos e modos de intervenção no trabalho “habitual” da disciplina/turma-alvo.

Se concordarmos com Van Der Maren e considerarmos que

l'enseignement (enseigner) se définirait [...] par l'ensemble des activités qu'accompli l'individu censé savoir (l'enseignant) afin de conduire les individus censés apprendre (les enseignés) à réaliser certaines activités mentales ou physiques qu'ils ne feraient pas, ou moins pas à ce moment-là, en dehors de la présence ou de l'action de l'enseignant (1996: 27),

e que tem sido este, geralmente, o contexto ou o objecto das investigações em educação, torna-se evidente que na nossa investigação existe, de facto, um elemento “estranho” que não está contemplado na relação acima enunciada: no

nosso caso particular, não só o aprendente é levado pelo professor a realizar actividades que provavelmente não realizaria por si, sozinho, com vista à aprendizagem, como o próprio professor é levado a propor actividades nas quais à partida não pensaria se não fosse a intervenção do investigador e a relação que entre eles se estabeleceu.

A hipótese de uma abordagem etnográfica estava, por isso, posta de parte: não tínhamos intenção de analisar um contexto pré-existente, mas de provocar alterações num dado contexto e descobrir possíveis consequências a elas atribuíveis. A nossa opção metodológica, qualquer que ela fosse, deixaria assim de lado uma componente fundamental das abordagens etnográficas: *a strong emphasis on exploring phenomena within their natural setting* (Anderson, 2002: 121).

A assumpção desta intenção interventiva reflecte ainda claramente a postura que assumimos perante a nossa investigação, a qual surge intimamente ligada às motivações que nos conduziram a este trabalho: para nós enquanto investigadoras, uma investigação em Educação, e mais concretamente em Didáctica, só adquire sentido se for um processo implicativo (e por isso o vemos-nos como “*engaged educational researcher*”) – implicativo do sujeito-investigador e do seu percurso pessoal e profissional dentro deste campo; implicativo dos sujeitos a quem se destinam as conclusões a que se possa chegar; implicativo das instituições e grupos sociais simultaneamente fonte e destino do estudo²; implicativo, enfim, da teoria nas práticas, a fim de minimizar o fosso tantas vezes denunciado, tanto por investigadores como por docentes dos vários níveis de ensino, entre a pesquisa e as práticas pedagógicas presentes no contexto escolar quotidiano (Van Der Maren, 1996; Canha, 2001).

Este é o contexto em que, para nós, não faria sentido ter realizado um trabalho sobre o papel da Intercompreensão no ensino-aprendizagem de línguas sem recurso a um local de prática desse ensino-aprendizagem; é por estarmos a lidar com um fenómeno inovador, não tradicionalmente presente nas aulas de

² Michel Delay, referido por Hadji, propõe a distinção entre as investigações sobre a educação (as que propõem modelos) e as investigações em educação, que se preocupam também com a eficácia e estão atentas ao uso social dos seus produtos (1991: 40). Nós identificamo-nos claramente com o segundo tipo de investigação apontado.

língua, pelo menos nos moldes em que o propusemos, que se impunha uma intervenção de índole exploratória (Yin, 2003), quase experimental.

Contudo, nem por isso servia os nossos propósitos o recurso a uma metodologia quasi-experimental, já que a própria natureza pessoal, contextualizada e dinâmica dos conceitos que nos propunhamos estudar no terreno, bem como a inexistência (ao nosso conhecimento) de investigações anteriores com objectivos e metodologias semelhantes à que estávamos a construir, dificilmente se coadunariam com uma metodologia de base comparativa, *in which different groups of people or organizations receive different opportunities and the researcher attempts to demonstrate the differences among the groups on some type of quantitative measure* (Anderson, 2002: 90).

O nosso trabalho seria, em grande parte, exploratório das (im)possibilidades de trabalho com a componente “plurilinguismo” dentro da sala de aula e das eventuais implicações para os sujeitos envolvidos na realização desse tipo de trabalho, sem que pudéssemos (ou quiséssemos) construir *a priori* um conjunto definido de reacções a medir quantitativamente a fim de comparar com reacções de um outro grupo que não tivesse tido oportunidade de realizar o mesmo tipo de trabalho. Encontramos ecos desta nossa postura em Erikson³ (1989), que defende que a descrição do fenómeno educativo deve começar por uma fase o mais intuitiva possível, sem uma perspectiva conceptual prévia que limite a “serenidade” do investigador.

A nossa motivação principal não era demonstrar “cientificamente” que um determinado tipo de trabalho realizado em sala de aula levaria necessariamente a um determinado resultado no que respeita às aprendizagens dos alunos (uma abordagem de inspiração positivista que nem o tempo, nem os conhecimentos de que dispúnhamos à época nos permitiriam concretizar, e nem nos parecia adequada ao que pensávamos ser a virtualidade e o interesse de um trabalho do tipo do que pretendíamos propor); o nosso objectivo principal movia-se numa fase prévia a essa: consistia em tentar descobrir qual poderia ser esse “tipo de

³ Referido em Rodrigues, 2001: 65.

trabalho”, construído com base em conceitos como “plurilinguismo” e “intercompreensão”, que princípios orientariam a sua concepção, que condicionantes o contexto de implementação poderia suscitar, que indícios de pertinência para o ensino-aprendizagem de línguas permitiria entrever.

A nossa abordagem começava, assim, a desenhar-se como essencialmente qualitativa, partilhando características com o método de investigação-acção e com o estudo de caso, pela estreita relação entre hipóteses formuladas e a prática de ensino-aprendizagem, no primeiro caso, e pela assumpção de um conjunto definido de sujeitos como fonte dos dados, no segundo.

Esta indefinição metodológica manteve-se até à ida para o terreno, como anteriormente afirmámos, e mesmo ao longo de todo o processo de recolha dos dados. Só numa fase posterior, já de análise dos mesmos e de re-aprofundamento de conceitos viríamos a conseguir aproximar-nos de uma resolução para este “pluri-lema” metodológico.

Assim, tendo deixado um pouco de lado, por esta altura, a definição paradigmática e metodológica deste estudo, partimos para a definição do público com que gostaríamos de trabalhar e que pretendíamos estudar, a selecção das técnicas e instrumentos a que recorreríamos para a recolha dos dados e a concepção das actividades que consubstanciariam a intervenção no terreno.

Por terem sido estas as temáticas de que nos ocupámos prioritariamente na fase seguinte à de revisão de literatura e tentativa de construção de um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos capaz de nos orientar minimamente na ida para o terreno (que de acordo com a calendarização do projecto se aproximava), e porque nesta dissertação procuramos ilustrar o percurso metodológico por nós construído e experienciado, a seguir daremos precisamente conta do processo de decisão quanto ao público-alvo, das técnicas metodológicas seleccionadas e de como construímos o programa de intervenção no terreno.

2.3 “Com quem queremos trabalhar no terreno?”:

selecção de um público-alvo

The sources of data should be fully described, whether they be documents, settings that were observed or people. [...] Purposeful samples: cases which meet a set of predetermined conditions.

(Anderson, 2002: 87 e 124)

Seleccionar o público-alvo que constituiria o “caso” a estudar foi a tarefa seguinte e também esta, como outras já mencionadas, foi uma opção particularmente motivada por uma convergência de razões pessoais/profissionais, mas também institucionais e de conjuntura político-educativa vivida na época.

Nesta decisão pesou ainda o facto de nos identificarmos, ainda que apenas parcialmente, com o “estudo de caso”, e de considerarmos a necessidade de trabalhar com uma turma que, de algum modo, fosse exemplo de um percurso curricular em línguas “tipo”, no contexto nacional, pois já nessa altura tínhamos consciência de que *the cases are expected to represent some population of cases* (Stake, 2002: 446).

2.3.1 Motivações e pressupostos teórico-metodológicos

Assim, tendo em conta que a nossa formação de base é em Línguas Clássicas, estávamos particularmente motivadas para trabalhar no âmbito da disciplina de Latim (a língua clássica que com maior frequência é ensinada nas nossas escolas, quando comparada com o Grego). Esta vontade era reforçada pelo facto de, na altura, estar em curso a construção de uma nova Reforma Curricular para o Ensino Secundário (DES, 2001) que previa como obrigatória, para os alunos que escolhessem o Curso Geral de Línguas e Literaturas, a frequência desta disciplina (Latim A), integrada no tronco comum da Componente Específica. Propunha-se, ainda, uma disciplina de Latim B como opção (p.71). Neste contexto, e face ao conhecimento que tínhamos das práticas mais frequentes no ensino do Latim, ainda muito centradas sobre o estudo formal da gramática e sobre a

tradução literal dos textos, afigurou-se-nos pertinente o repensar dos objectivos comumente traçados para esta disciplina, bem como o papel que poderia desempenhar na formação de uma competência de linguagem global dos sujeitos, facto que deveria levar, em nosso entender, a uma mudança nas práticas e a uma concepção mais integrada das línguas do currículo.

Este projecto de Reforma não avançou, devido a mudanças políticas entretanto ocorridas, mas a nossa convicção de que o estudo da Língua Latina pode ser interessante para os objectivos de educação linguística que defendemos não se alterou (esta temática será desenvolvida no Capítulo 7.3, já fundamentada nas conclusões da análise e não fruto, mais uma vez, de vivências pessoais, como o era nesta altura).

Optar por trabalhar no âmbito da disciplina de Latim implicava, por sua vez, devido ao desenho curricular da área de línguas no nosso país, optar por realizar o estudo no Ensino Secundário. Este facto ia também ao encontro dos nossos desejos, já que pensávamos que poderia ser interessante que os dados recolhidos nos permitissem, até certo ponto, fazer uma diagnose da formação linguística que a frequência do Ensino Básico Obrigatório tinha proporcionado aos aprendentes. Ainda que não podendo constituir-se como paradigma e apesar da limitada generalização que permitiria produzir, a turma a seleccionar, o perfil, características, competências e conhecimentos dos sujeitos que a constituiriam não poderiam ser verdadeiramente compreendidos sem que tivéssemos em conta o percurso curricular a que tinham sido sujeitos, um percurso que apesar das individualidades de professores, alunos e escola em que tinha decorrido, partilharia de elementos comuns com a generalidade dos percursos curriculares portugueses, nomeadamente no que respeita a possibilidades de opções disciplinares, Programas de disciplinas e, até, orientações gerais da prática dos professores, decorrentes quer do conhecimento construído pela DL, quer dos modelos e conteúdos dos processos de formação de professores, quer ainda da própria convivência e partilha de ideias entre os profissionais de ensino.

Assim, um outro aspecto tido em conta, que reforçou a opção pelo Ensino Secundário, foi precisamente a possibilidade de os alunos constituintes da turma a seleccionar terem já estudado na escola, para além da LM (o Português), pelo menos duas LE, sendo por isso, presumivelmente, detentores de um conjunto mais variado de competências de tratamento de dados verbais do que no caso de optarmos por alunos do Ensino Básico. Iríamos, deste modo, ao encontro do postulado de Coste, Moore & Zarate (1997), que partilhávamos, de que, quanto maior e mais variado for o contacto que um sujeito estabeleça com o mundo das línguas, mais motivado e capaz ele é de estabelecer novos contactos com um mínimo de sucesso, pela actualização do corpo de conhecimentos prévios que os contactos anteriores lhe permitiram ir construindo (cf. também o conceito de “multicompetência “ proposto por Cook, 1992). Tínhamos, também, em mente a análise realizada por Miranda, que nos dava conta de que, segundo os estudos de J. Cummins e H. Zobl:

a maturidade cognitiva e o saber linguístico anterior (incluindo a experiência adquirida com a L1, quer em contexto natural quer em contexto escolar), permitem melhores prestações aos indivíduos mais velhos (adolescentes e adultos), em diversos aspectos da “performance” em L2 (1996: 100).

A motivação institucional fomentava também a escolha deste nível de ensino. Pelo facto de estarmos integradas numa estrutura de investigação que pretendia construir conhecimento, contextualizado nos vários níveis de ensino, sobre processos de ensino-aprendizagem de línguas, trabalhando em torno de noções como Comunicação Intercultural e Plurilinguismo (entre outras) – o LALE (apresentado no Capítulo 1.1) –, uma estrutura na qual estavam já em curso trabalhos centrados no Ensino Básico (nomeadamente 1º e 3º ciclos⁴), era pertinente que o nosso projecto contribuisse para a prossecução dos objectivos do Laboratório através da realização de um estudo num nível de ensino ainda não contemplado.

⁴ “Ensino Precoce de LE” (Filomena Martins; estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico); “Atitudes dos aprendentes face à diversidade linguística e cultural” (Ana Raquel Simões; estudo com alunos do 9º ano).

2.3.2 Primeiro retrato do público seleccionado

A selecção do “caso” a estudar foi não-probabilística e intencional: optámos por uma turma de Latim de uma Escola Secundária onde tínhamos exercido a actividade docente, em período parcial, no ano lectivo anterior (cf. Capítulo 3.1), cuja Direcção, ao tomar conhecimento do nosso trabalho, imediatamente pôs à nossa disposição os recursos que considerássemos necessários. Também o Professor de Latim efectivo da escola se mostrou receptivo a colaborar, ressaltando porém a necessidade de se cumprir o Programa da Disciplina, exigente e algo extenso, já que, no final do Ensino Secundário, os alunos estariam sujeitos a Exames Nacionais, cujas classificações poderiam ter impacte directo no seu futuro académico.

Assegurando-lhe que partilhávamos dessa mesma consciência e preocupação, discutimos então em que turma deveria ser implementado o projecto, sendo que tínhamos à nossa disposição uma turma de cada ano de escolaridade: 10º, 11º e 12º anos.

A opção pelo 12º ano foi quase imediatamente posta de parte, pois este era um nível em que o Programa da Disciplina era particularmente longo e conducente a Exames Finais que permitiam pouca flexibilização de planificação, em particular numa situação exploratória e naturalmente imprevisível como a que estávamos a propor.

Refira-se que a preocupação com a extensão do Programa e a realização de Exames Finais não era exclusiva deste professor (e nossa, pois tínhamos a experiência de leccionar um 12º ano de Latim); o documento da Revisão Curricular já citado evidencia que:

No ensino secundário muitos professores sentem-se pressionados e condicionados pelos exames nacionais, vivendo com um dilema entre a avaliação interna e a avaliação externa [...]. Em geral, a opção é conhecida. Trata-se de preparar os alunos para os exames, “medindo” as suas aprendizagens através dos instrumentos mais semelhantes a uma prova de exame: os testes. É uma opção questionável, mas compreensível se tivermos em conta que as concepções predominantes sobre avaliação das aprendizagens

radicam em ideias tais como “classificar”, “medir”, “comparar” (DES, 2001: 30/31).

Embora não sejamos tão críticas em relação à actuação dos professores, a verdade é que reconhecemos – e os alunos e encarregados de educação também – que os Exames têm um peso não negligenciável no futuro dos alunos e, por isso, este factor não poderia ter sido por nós ignorado.

Face aos objectivos traçados para o projecto, a turma que melhor se adequava às nossas pretensões seria a do 11º ano, pois para além de já ter ultrapassado o período de adaptação ao Ensino Secundário e às novas disciplinas, próprio do 10º ano⁵, nela poderíamos encontrar alunos que, para além das Línguas Inglesa e Francesa estudadas no Ensino Básico (as únicas ofertas disponíveis na escola na época de entrada dos sujeitos em causa neste nível de ensino), estariam já a frequentar pelo segundo ano outras disciplinas de línguas, como o Latim (já não em fase de iniciação), o Espanhol ou o Alemão (as outras opções oferecidas pela escola para o nível de ensino em questão), facto que poderia contribuir para o enriquecimento dos dados a recolher.

A turma que teríamos à nossa disposição, segundo informações fornecidas pelo docente de Latim, seria constituída por oito alunas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos. Todas tinham estudado duas línguas estrangeiras durante a frequência do Ensino Básico, Inglês e Francês, e uma tinha iniciado no 10º ano o estudo de Alemão.

A reduzida dimensão da turma, sendo geralmente característica da disciplina em causa (uma das opções disponíveis para a área de Humanidades que tinha vindo, ela própria, a sofrer redução do número de alunos inscritos nos últimos anos), servia também os nossos propósitos de proceder a um estudo de caso, que não estava ainda definido se englobaria toda a turma ou apenas um

⁵ Cf.: O 10º ano de escolaridade passará a ter uma natureza diferente da actual. O «choque» que sempre existe na transição entre ciclos ou níveis de escolaridade é particularmente significativo no 10º ano (DES, 2001: 30).

número de sujeitos seleccionados⁶ (facto que dependia do que fôssemos observando ao longo da implementação do projecto e dos dados daí decorrentes), mas que implicaria sempre, pela natureza desta abordagem, um conhecimento o mais aprofundado possível do público-alvo; facto que, face à nossa inexperiência investigativa, beneficiaria do número de alunos em causa.

Nesta fase prévia não nos foi possível recolher mais informações sobre os sujeitos, dado que ainda não tínhamos obtido consentimento dos mesmos para tal. Por isso, só no início do novo ano lectivo, após explicitação pelo professor junto da turma, e, em aula subsequente, pela investigadora, dos objectivos do projecto, de pedido de colaboração e de obtida a respectiva autorização para recolha de dados por parte dos Encarregados de Educação⁷, nos foi possível traçar um quadro mais completo da turma, partindo desde logo das “*Fichas Biográficas*” construídas pela escola e preenchidas pelos alunos (à entrada para o Ensino Secundário, nuns casos, e no início do 11º ano, noutros – devido, tanto quanto pudemos apurar, a mudanças de Director de Turma e de constituição das próprias turmas), as quais se encontravam em posse dos Directores de Turma da altura.

Com este primeiro, e breve, retrato da turma, passámos imediatamente à concepção do plano de intervenção propriamente dito que seria desenvolvido ao longo do ano lectivo, o qual passaríamos a designar global e sinteticamente por *Projecto Plurilingue* (esta designação surgiu naturalmente no nosso discurso sobre o trabalho, sem que, na época, questionássemos o seu significado ou implicações. Só mais tarde, perante a dúvida sobre se o Projecto seria “plurilingue” ou “multilingue”, reflectimos sobre esta designação, optando por mantê-la, pensamento de que damos conta no Capítulo 8.1.2).

⁶ Como pode constatar-se na Parte II desta dissertação, ao proceder à análise dos dados optámos por contemplar a turma na globalidade, ainda que destacando, quando pertinente, uma ou outra aluna.

⁷ Anexo I.1 – 8.

2.4 “Que tipo de trabalho propor em terreno educativo?”:

construção do “Projecto de intervenção Plurilingue” (PP)

As “situações educativas” são situações humanas e sociais e têm, em comum com todas as outras situações humanas e sociais, a característica de ocorrerem apenas uma só vez e de não serem, portanto, integralmente “reproduzíveis”.

(Mialaret, 2001: 49)

Relativamente conscientes de que o terreno educativo é complexo e de que, por isso, o trabalho a propor teria que ser adequado a essa complexidade; alertadas para a dificuldade, temporal mas não só (cf. epígrafe), de recuperar de uma falha ocorrida, lançámo-nos, então, na empresa de construir um programa de intervenção que nos permitisse responder às questões levantadas nesta investigação, nomeadamente as que se referiam ao desempenho de aprendentes escolares portugueses em situação de contacto com dados verbais desconhecidos.

Ao entrarmos na fase de opção pelos modos e concepção dos instrumentos de intervenção no terreno, começámos por sistematizar alguns dos pressupostos que, a nosso ver, deveriam nortear essa intervenção e que tinham resultado, maioritariamente, da nossa reflexão em torno dos projectos europeus que tratavam a temática da Intercompreensão (cf. Capítulo 1.3). Assim, chegámos a esta série de premissas, que eram, simultaneamente, hipóteses a testar:

- se a Intercompreensão inclui diversificação, transferência (com base em conhecimentos prévios de origem e tipo diversos), se pode ser a capacidade de aceder ao sentido de uma LE nunca estudada e se contribuirá para o desenvolvimento da Competência Plurilingue, trabalhar estas questões em contexto escolar parece apontar para a necessidade de proporcionar aos alunos, quer o contacto com a diversidade linguístico-cultural, quer oportunidades de rentabilização e sistematização dos contactos que vão estabelecendo extra-escola; afinal, *a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir* (von Glasersfeld, 1999: 20);

- isto só poderá acontecer se se deixar de conceber o espaço da aula de língua como espaço exclusivo de uma ou duas línguas (se considerarmos a LM),

atitude que contribui fortemente para a visão, em geral compartimentada e estanque, que os nossos alunos têm das línguas;

- por isso, as actividades a propor em sala de aula deveriam incluir várias línguas (mesmo que não estudadas formalmente pelos alunos ou não incluídas no currículo escolar português) e ser de diferentes tipos, incentivando deste modo os aprendentes a “fazer associações e estabelecer pontes entre línguas” e assim “dar significado a formas linguísticas desconhecidas” (Andrade, 1999: 61), pelo recurso à comparação, à transferência, à tradução, à inferência, eventualmente à etimologia;

- a reflexão (individual e conjunta) sobre as línguas e sobre as estratégias utilizadas nos processos de interacção e de compreensão verbais seria essencial no já referido processo de sistematização mas também, e sobretudo, num desejável processo de consciencialização, que vislumbrávamos como fundamental para que a CP e os repertórios disponíveis dos alunos fossem efectivamente desenvolvidos e alargados:

a abstracção reflexiva é a força motriz da aprendizagem. Enquanto construtores de significado, os humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional. Dar oportunidade a um período de reflexão através da escrita de um diário, da representação de forma multissimbólica e/ou da discussão das conexões entre as experiências ou estratégias pode favorecer a abstracção reflexiva (Fosnot, 1999: 52);

- as actividades deveriam ser dinamizadas pelo professor da disciplina, a fim de que tivéssemos uma visão mais realista da forma como o conhecimento destas matérias pode ser co-construído naquela que é a relação característica do processo de ensino-aprendizagem formal (professor-alunos);

- as actividades deveriam surgir integradas no Programa da Disciplina, para que pudéssemos perceber se é ou não possível a integração de uma dimensão plurilingue em aulas que se assumem geralmente como bilingues, sem que tal tenha que acontecer como um fenómeno inteiramente deslocado e excepcional, introduzido de forma forçada no trabalho usual da disciplina. De notar que, por isso, as actividades se revestiram de um carácter pontual, isto é, não foi a

planificação da disciplina que foi feita em função do projecto e de uma prática sistemática de plurilinguismo, mas o inverso: a base de trabalho foi o plano anual já concebido de acordo com o esquema habitual desta disciplina, onde se integraram, quando pertinentes, as actividades relacionadas com o projecto. Daí também que, respeitando o carácter do estudo do Latim, as actividades tenham versado a compreensão escrita (opção reforçada pela necessária delimitação do objecto de estudo e também por ser a vertente da CC em que os projectos de Intercompreensão vinham a incidir, proporcionando-nos, assim, algumas pistas de trabalho).

Clarificados estes pressupostos, havia que clarificar, ainda, os objectivos com que iríamos para o terreno. E este foi o momento em que mais claramente nos consciencializámos da nossa postura dupla de investigadora-professora e o facto de que,

there is no metatheoretical perspective, no “outside” from which to understand the activities of teaching, learning and research. They must be understood from “inside”, through social relationships which define both the mode and content of our discourse (Geelan, 1997: 25).

De facto, ao querermos trabalhar com um contexto “real” e não em situação pseudo-laboratorial (com um grupo de sujeitos escolhidos para, num ambiente mais ou menos controlado, resolverem as tarefas que pretendíamos propor), estávamos a colocar-nos a nós próprias, se não um dilema, pelo menos um elemento complexificador de toda a problemática: é que, qualquer que fosse o trabalho proposto, em que quer que consistisse a nossa “agenda” de investigação, a turma e a Disciplina intervencionadas tinham que poder colher desta experiência algo de positivo e significativo para elas; ou seja, não poderiam sentir que tudo tinha sido uma perda de tempo, um mero divertimento ou simplesmente um favor feito à investigação.

Esta é, certamente, uma questão de ética na investigação em educação, mas era também, para nós, um factor incontornável: como docentes que tínhamos sido (e que continuávamos, em essência, a ser), não podíamos conceber “utilizar” o

nosso público-alvo sem lhe dar qualquer contrapartida, sem sentir que tinha aprendido algo com a experiência – talvez fosse pretensão da nossa parte esta última consideração, mas nem por isso deixava de ser importante e orientadora da nossa acção.

Por isso, ao delinear os objectivos do PP fizemo-lo em duas vertentes: por um lado, em relação à nossa investigação e respectivos objectivos; por outro lado, em relação à turma, fundamentalmente aos aprendentes, e ao que de positivo e significativo poderiam extrair desta colaboração com a investigação.

Assim, quanto à investigação os objectivos perseguidos pelo PP seriam:

1. descrever e analisar as estratégias de acesso ao sentido dos textos, mobilizadas pelos aprendentes ao longo da realização das tarefas propostas;
2. observar e descrever os conhecimentos prévios activados pelos aprendentes, analisando o papel desses conhecimentos na compreensão de um dado verbal concreto;
3. identificar e analisar estratégias de intercompreensão mobilizadas pelos aprendentes no contacto com os dados verbais apresentados, verificando o grau de eficácia dessas estratégias na realização das tarefas propostas;
4. avaliar a contribuição da intercompreensão para o desenvolvimento da competência plurilingue dos aprendentes.

Objectivos demasiado ambiciosos? Provavelmente. Mas ainda assim ilustrativos, por um lado, da relativa “imaturidade” do nosso pensamento investigativo e, por outro, das linhas que orientaram as subsequentes análises dos dados, as quais resultaram no desenvolvimento de uma consciência crítica face ao trabalho realizado e na delimitação e clarificação dos conceitos e temáticas passíveis de serem melhor compreendidos no âmbito deste projecto.

Quanto à formação da turma e às potencialidades que esta colaboração poderia trazer para o desenvolvimento do perfil linguístico-comunicativo e de aprendizagem dos alunos, foram traçados os objectivos seguintes:

1. desenvolver nos aprendentes uma competência plurilíngue e intercultural;
2. promover nos aprendentes o interesse/entusiasmo pelas línguas e culturas:
 - 2.1 sensibilizá-los para a diversidade linguística e cultural;
 - 2.2 despertar a curiosidade face ao linguística e culturalmente diverso;
 - 2.3 promover a vontade de compreender dados verbais em línguas que não a materna;
3. consciencializar os aprendentes para as potencialidades da exploração dos seus repertórios linguístico-comunicativo e de aprendizagem;
4. promover nos aprendentes a activação de conhecimentos prévios face ao contacto com novos dados verbais;
5. desenvolver nos aprendentes uma flexibilidade linguística, comunicativa e cognitiva, através da criação de hábitos de reflexão sistemática sobre as línguas;
6. promover nos alunos uma visão globalizante de permeabilidade e complementaridade entre as diversas línguas.

Também na formulação destes objectivos vemos, hoje, alguma ingenuidade, mas a este assunto voltaremos aquando da análise dos dados e, em particular, da avaliação do PP (cf. Capítulo 7.4).

Previamente à construção das actividades que seriam propostas à turma (a partir daqui entendida no seu conjunto professor e alunos e interacções estabelecidas entre eles), era ainda necessário que se procedesse a um aprofundamento da caracterização do público com que iríamos trabalhar, com particular ênfase sobre os aprendentes, já que seriam eles o foco principal da nossa atenção. Conhecer melhor o público, nesta fase inicial, serviria duas finalidades essenciais: por um lado, a construção de um Projecto tão adequado quanto possível às suas características, expectativas, conhecimentos e capacidades, mas ainda assim suficientemente desafiante para promover algum desenvolvimento (cf. conceito de “zona de desenvolvimento próximo” de Vygostky, 1985), algumas

aprendizagens; por outro lado, o estabelecimento de uma base de referência que viesse a enquadrar a posterior interpretação dos dados recolhidos, aquando da respectiva análise.

Assim, retomámos o primeiro retrato traçado da turma (Capítulo 2.3.2) e construímos instrumentos complementares de recolha de informação, passíveis de permitir a reunião de um conjunto de dados que nos forneceriam conhecimento sobre as aprendentes a dois níveis fundamentais, face aos objectivos do nosso trabalho: sociocultural e escolar, por um lado; cognitivo e linguístico-comunicativo, por outro.

2.4.1 Caracterização das aprendentes (instrumentos)

Lidar com alunos é, antes de mais, lidar com sujeitos que são pessoas, indivíduos e seres sociais, necessariamente complexos e mutáveis. Daí que aceder a alguma informação que nos permitisse caracterizá-los nestas vertentes, relacionando-as em particular com a sua condição de sujeitos-aprendentes integrados num dado ambiente escolar, tivesse sido essencial para que pudessemos compreender e, na medida do possível, prever, analisar e interpretar as suas reacções e desempenhos face às propostas que lhes iriam ser apresentadas.

Este conhecimento passaria, desde logo, pelo acesso às informações que a própria escola recolhera, como: constituição do agregado familiar, habilitações literárias dos Encarregados de Educação, progressão escolar, disciplinas em que sentiam maiores ou menores dificuldades, planos de futuro profissional, formas de ocupação de tempos livres, opiniões face à escola e à docência e ainda posicionamento face à própria actividade de “estudar”. Estes dados, de índole fundamentalmente sociocultural, foram-nos parcialmente fornecidos pelas **Fichas Biográficas** da escola (Anexo I.1), construídas com base em orientações/documentos emitidos pelo Ministério da Educação e, por isso, semelhantes às usadas em outros estabelecimentos de ensino (factores que, em certa medida, constituem critérios de validação deste instrumento). Uma vez que,

relativamente a este tipo de informações, o conteúdo das referidas Fichas respondia às nossas necessidades, considerámos não ser pertinente construir outro instrumento com a mesma finalidade, o qual sobrecarregaria as alunas com a tarefa de repetir informações já fornecidas à escola.

Mas, apesar da pertinência destas informações (cf. Capítulo 3.2), pensávamos que a caracterização sociocultural que pretendíamos precisava contemplar uma outra dimensão, mais centrada no conteúdo e objectivos do projecto em curso: referimo-nos à dimensão “língua(s)”, à relação das aprendentes com ela dentro e fora do contexto escolar, no passado, presente e futuro.

Para responder a esta necessidade, foi construído um instrumento de recolha de dados específico, um **questionário** intitulado “*Como me relaciono com as línguas?*” (Anexo I.2).

Trata-se de um questionário de carácter essencialmente reflexivo, através do qual se pretendia conhecer a relação das alunas com as línguas nas suas mais diversas vertentes, desde a aprendizagem em contexto escolar até às convicções quanto ao papel que podem desempenhar na vida dos indivíduos.

A recolha destas percepções pessoais dos sujeitos, suas atitudes e considerações em relação às línguas, suas funções e aprendizagem, ainda que não constituindo objecto ou objectivo central da nossa investigação, não deixa contudo de ser importante para este estudo, na medida em que nos poderá permitir, numa fase posterior de análise, compreender melhor atitudes, prestações e comentários das aprendentes em relação ao trabalho proposto.

O questionário foi, assim, construído de forma a corresponder aos objectivos seguintes:

1. identificar as aprendentes envolvidas no projecto⁸;
2. traçar o perfil linguístico das aprendentes:
identificar a sua língua materna,

⁸ Identificação que seria posteriormente codificada, mas que era essencial para, naquele momento, conhecermos melhor o nosso público-alvo.

identificar as línguas estudadas em contexto escolar e motivações que subjazem à sua escolha/abandono,

identificar as línguas contactadas extra-escola e respectiva via de contacto;

3. conhecer atitudes e representações das aprendentes face às línguas e à importância de estudar outras que não a materna;

4. conhecer a predisposição das inquiridas para o contacto com (novos) dados verbais.

A fim de não induzir as aprendentes a qualquer resposta, e uma vez que estávamos a lidar com um grupo restrito de sujeitos que procurávamos conhecer com alguma profundidade, optámos por apresentar, sempre que possível, questões abertas, deixando-lhes deste modo espaço para a expressão das suas convicções mais profundas, mas também conscientes de que, com esta opção, nos arriscávamos a obter respostas pouco esclarecedoras. Contudo, ainda que esta situação se viesse a verificar, considerávamos que também ela seria significativa e nos forneceria informações sobre, nomeadamente, a postura dos sujeitos face às temáticas abordadas nas questões apresentadas.

Procurámos, ainda, que as questões fossem construídas com base numa série de critérios de validade apresentados em diversa literatura sobre a temática de construção de questionários (Lessard-Hébert, 1994; Carmo e Ferreira, 1998; Anderson, 2002⁹), nomeadamente que fossem precisas, uni-referenciais, concisas e, sobretudo nas que solicitavam uma opinião pessoal, *libertas do referencial de juízos de valor ou de preconceitos do próprio autor* (Pardal & Correia, 1995: 62).

A ordenação das questões também foi intencional, tendo sido colocadas em primeiro lugar *perguntas de facto* (*op. cit.*: 60):

⁹ Inicialmente consultado na 1ª edição, de 1998.

- a questão 1 (*"Nome; Idade; Nacionalidade"*), que nos permitia identificar as aprendentes e verificar a homogeneidade existente (ou não) em termos de nacionalidades (e eventuais implicações no factor língua materna¹⁰);
- a questão 2 (*"Qual é a tua Língua Materna (ou predominante)?"*) referente à língua considerada pelo sujeito como sendo a sua LM (com o acrescento do vocábulo "predominante" para o caso de a designação LM levantar problemas de interpretação a alunas que poderiam não estar familiarizadas com a designação ou ter problemas em tomar uma decisão quanto a qual seria, para si, tal língua);
- a questão 3 (*"Que língua(s) estudaste/estudas na escola? Preenche o quadro indicando também a razão das tuas opções de escolha, continuação ou abandono [...]"*) identificando línguas estudadas ao longo do percurso escolar e classificações obtidas (valores que não iríamos confirmar por não termos acesso aos processos individuais das alunas, mas cuja obtenção servia o propósito de nos dar uma ideia aproximada do seu nível de desempenho nas disciplinas referidas; também o tipo e variedade de critérios seguidos para a atribuição de tais classificações não seriam necessariamente os mais pertinentes para os nossos objectivos e daí que não considerássemos fundamental a confirmação formal desta informação).

Esta terceira questão alia já o facto à reflexão/opinião, na medida em que pressupõe a exposição de ideias eventualmente subjectivas, relacionadas com os motivos de escolha e abandono de línguas em contexto escolar. Estava, assim, feita a transição para a parte seguinte do questionário, mais subjectiva.

A questão 4 (*"O que consideras mais fácil e/ou difícil na aprendizagem de uma língua? Justifica."*) decorre necessariamente da solicitação feita na pergunta anterior, na medida em que considerar as dificuldades e facilidades de aprendizagem de uma língua poderá constituir motivo de abandono ou opção

¹⁰ Daqui em diante LM.

pelo estudo dessa língua (de novo emergia, na construção deste questionário, uma perspectiva construtivista, não totalmente consciencializada na altura, segundo a qual a maneira como os indivíduos vêem o mundo e as percepções que têm de si próprios nesse mundo desempenham um papel fundamental na sua aprendizagem e construção do conhecimento; Williams & Burden: 1997).

Sabemos, porém, que não é apenas o grau de dificuldade atribuído a uma língua que determina a adesão/rejeição dos alunos e o seu (in)sucesso nas respectivas disciplinas, e sobre isto mesmo pretendíamos que eles reflectissem ao responder às questões 5 (*“Que qualidades fazem de ti um bom ou mau aluno de línguas? Justifica.”*) e 6 (*“Que estratégias de ensino (...) utilizadas pelos teus professores de línguas consideras terem sido mais eficazes?”*), que remetem para outros componentes/actores fundamentais no processo de aprendizagem de uma língua em contexto escolar: o aluno e o professor (Rubin & Thompson, 1994).

A questão 7 (*“Com que línguas já contactaste fora da escola e por que meio?”*), sendo novamente “de facto”, serve neste ponto para fazer a transição para um contexto mais geral, o extra-escolar, e justifica-se a sua inclusão pela necessidade de se conhecer melhor o *background* linguístico-cultural dos sujeitos, já que ao longo da implementação do PP se iria solicitar o quadro de conhecimentos e competências prévios, nomeadamente os desenvolvidos em contextos não-formais e extra-escolares. Afinal, como constatou Poulisse, *a two month’s stay in America or contacts with an English-speaking friend may outweigh an extra year’s tuition in English* (1990: 77).

O processo de generalização e consequente alargamento do universo de abrangência das questões é também ele progressivo, partindo da esfera do inquirido no passado e no presente, para o futuro dessa mesma esfera (questão 8: *“Que profissão gostarias de vir a ter? Que contributo(s) pensas que darão as línguas que estudaste para o teu desempenho nessa área profissional?”*), e só depois saindo para a

esfera da sociedade e do papel desempenhado pelas línguas e sua aprendizagem nesse campo (questões 10: “*Que importância atribuis ao estudo das línguas em geral [...]?*” e 11: “*Que línguas consideras importante estudar e porquê?*”).

Por fim, surge a questão que mais directamente se liga ao último objectivo traçado para este questionário, a qual solicita um exercício imaginativo (a abstracção por excelência), que deverá resultar numa “declaração de intenção”: “*Imagina a situação seguinte: numa dada disciplina, é-te pedido que realizes um trabalho sobre um tema acerca do qual tens de fazer uma pesquisa; durante essa pesquisa, encontras um texto em catalão. Diz o que farias, justificando a tua decisão.*” Esta pergunta exigiria das alunas uma reflexão e uma auto-consciencialização de si próprias enquanto aprendentes e enquanto “seres comunicativos” (inspiração na teoria de Vygotsky e também nos trabalhos em torno da noção de *Language Awareness*, James & Garret, 1991), da forma como pensam ser capazes, ou não, de lidar com uma situação de confronto com dados verbais desconhecidos. O facto de imaginarem como poderiam agir serviria para nos fornecer um ponto de apoio e comparação com as acções que desenvolveriam ao longo da participação no projecto: as respostas a esta questão, que se esperava poderem surgir tanto no sentido da tentativa de resolução do problema como no sentido de abandono do mesmo, poderiam ser relevantes na concepção posterior de actividades e estratégias de motivação, tanto para o contacto com línguas não estudadas e/ou desconhecidas, como para o combate a uma possível “tentação de desistência”.

A fim de mais claramente compreendermos e visualizarmos a coerência que procurámos que presidisse à construção deste questionário, no que se refere aos objectivos perseguidos, construímos o Quadro seguinte:

OBJECTIVOS	QUESTÕES correspondentes
1. identificar os aprendentes envolvidos no projecto	1
2. traçar o perfil linguístico dos aprendentes	2 3
2.1 identificar a sua língua materna	
2.2 identificar as línguas estudadas em contexto escolar e	

motivações que subjazem à sua escolha / abandono	
2.3 identificar as línguas contactadas extra-escola e respectiva via de contacto	7
3. conhecer atitudes e representações dos aprendentes face às línguas e à importância de estudar outras que não a materna	3; 4; 5; 6; 8; 9; 10
4. conhecer a predisposição dos inquiridos para o contacto com (novos) dados verbais.	9; 10; 11

Quadro 1: Correspondência entre objectivos e questões de *“Como me relaciono com as línguas?”*

A ilustração da estrutura do questionário, em que se procurou um movimento de progressiva descentração da pessoa do aluno, quer pelo progressivo alargamento do universo abrangido pelas questões, quer pelo aumento do grau de abstracção, é concretizada por meio da Figura 1 (p. 77).

Concluída a construção do questionário, procedeu-se à sua validação através de:

- apresentação, e solicitação de comentário, a profissionais de educação (nomeadamente docentes do Ensino Secundário e Superior, estes últimos do ramo da DL);
- realização de um pré-teste junto de uma turma de línguas do Ensino Secundário de uma escola que não aquela com que iríamos trabalhar, num total de doze inquiridos.

Em particular a partir deste pré-teste procedemos a pequenas alterações na formulação de enunciados/instruções, de forma a torná-los mais claros, e também à determinação do tempo necessário para resposta ao questionário.

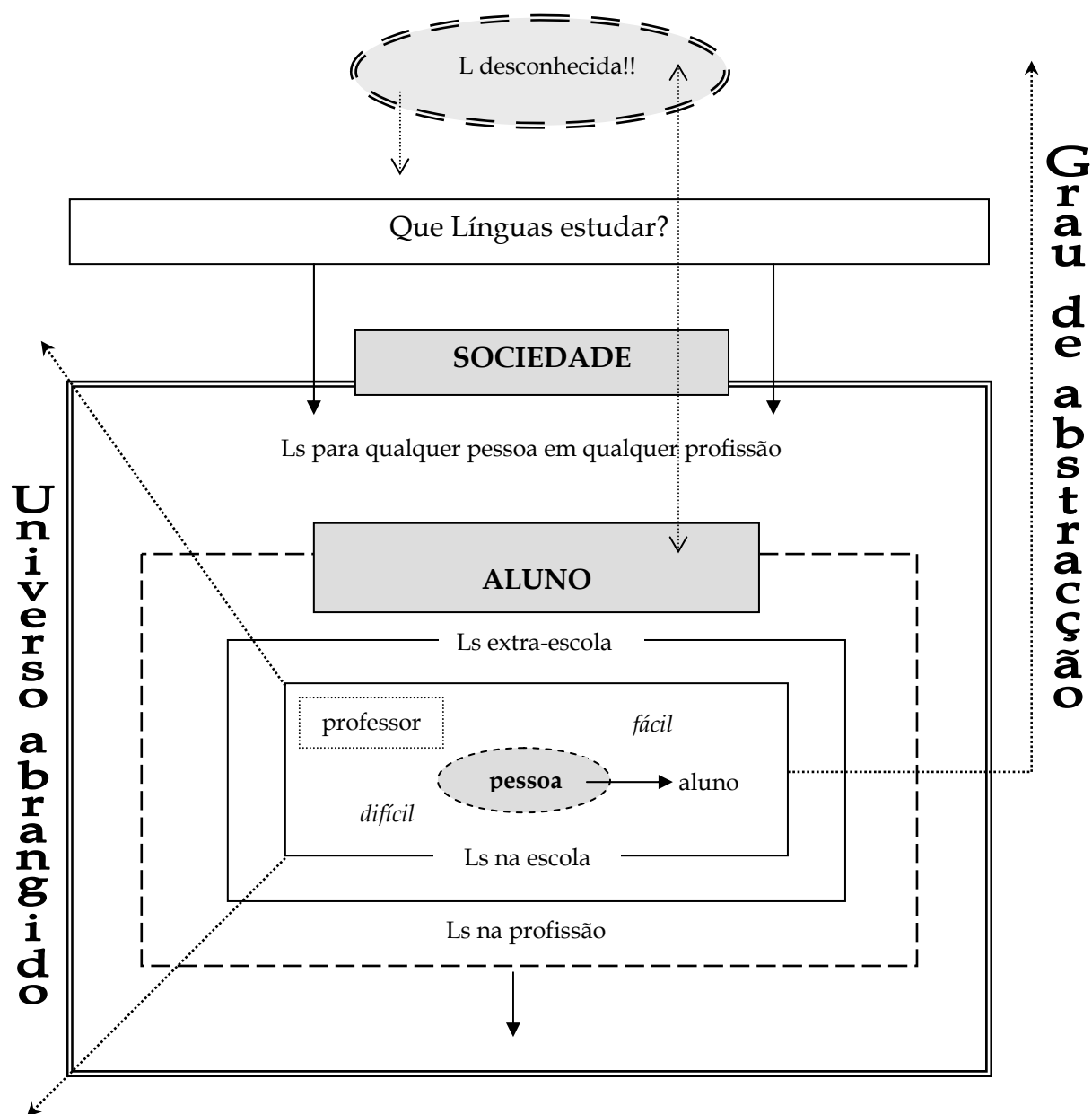


Figura 1: Estrutura conceitual de “Como me relaciono com as línguas?”

Para a caracterização que designámos por linguístico-comunicativa – uma caracterização em que buscávamos conhecimento sobre as capacidades das alunas em lidar com a linguagem verbal, nas suas múltiplas dimensões–, houve também a necessidade de procurar instrumentos específicos, passíveis de fornecer um conjunto de informações concretas e orientadas para o curso de trabalho posterior e para as próprias finalidades gerais do projecto. Ou seja, uma vez que o PP a desenvolver com a turma pressupunha uma competência de compreensão global, competência essa que é, em grande parte, desenvolvida na LM do sujeito e depois alargada ou enriquecida pelo contacto com outras línguas, parecia-nos útil conhecermos melhor as nossas alunas também neste domínio.

A competência de compreensão por nós visada era uma competência global, próxima da CC (Hymes, 1984; Andrade, 1997) mas centrada sobre a compreensão, que abarcasse a capacidade de apreender informação, conceitos e contextos, de os relacionar, de transpor, de deduzir e induzir ideias; tratava-se, em suma, de uma competência cognitivo-comunicativa lata, que relacionaria capacidade de compreensão do mundo com capacidade de descobrir e analisar esse mundo em manifestações verbais concretas. Daí que tenhamos, inicialmente, designado esta caracterização como “cognitiva e linguístico-comunicativa” (uma estratégia de desdobramento de conceitos para nos ajudar a ter presente o que queríamos conhecer).

A realização do diagnóstico desta competência alargada cumpriria dois objectivos fundamentais:

1. fornecer conhecimento sobre a capacidade de compreensão das aprendentes;
2. orientar a concepção das actividades e materiais a apresentar ao público-alvo com vista a uma maior adequação às suas características.

De modo a dar cumprimento a estes objectivos, fizemos várias leituras sobre tipos de instrumentos passíveis de serem utilizados, de preferência já validados (uma vez que não dispunhamos, nesta fase, de tempo para os conceber de raiz e avaliá-los correcta e cientificamente – e nem era esse o objectivo central

do nosso trabalho) ou cujos critérios de construção estivessem suficientemente clarificados para que nos pudéssemos abalançar com segurança a concebê-los nós mesmas.

Das várias opções com que fomos confrontadas, houve duas que, pelos objectivos que se propunham, nos pareceram adequar-se ao que pretendíamos: a Prova de Raciocínio Verbal e o Procedimento “Cloze”.

Já numa fase bastante posterior do nosso trabalho, encontrámos críticas a este tipo de testes, nomeadamente nas palavras de Williams & Burden, que os identificavam com a tradição psicométrica da psicologia e consideravam que os seus autores, excessivamente presos a critérios de validação, potencial de previsão e standardização, esqueceram muitas vezes que era possível questionar a verdadeira existência daquilo que o teste se propunha medir:

What is sometimes forgotten in research into individual differences is that the characteristic selected is in fact no more than a researcher's best effort at conceptualising what the particular trait involves. [...] There is no such thing as “intelligence” or “field dependence” or “motivation”, but it can sometimes be convenient to treat such entities as if they do exist so that we can construct tests to measure them (1997: 90).

A leitura destes autores alertou-nos, ainda, para que evitássemos, mais tarde, a tentação de usar os resultados destes testes como fonte de previsão das capacidades de aprendizagem das alunas, facto que, tivemos que reconhecer, esteve parcialmente na base da nossa preocupação em realizar esta diagnose, tendo-nos mesmo servido dela para fazer algo que eles criticam: *action has often been taken as a result of these predictions, for example, streaming learners or **grouping them by ability***¹¹ (idem: 89).

Mais uma vez a nossa falta de conhecimentos inicial se terá feito sentir, mas, ainda assim, a utilização destes instrumentos permitiu-nos ficar a conhecer um pouco melhor as aprendentes para as quais nos propunhamos conceber actividades plurilingues, mesmo que os seus desempenhos nestes testes tenham sido, depois, meramente indicativos e não determinantes para a análise das suas

¹¹ Realce nosso.

prestações. De facto, como o que pretendíamos não era avaliar as alunas por meio destes exercícios (como seria o objectivo dos seus criadores) e, apenas com base neles, retirar quaisquer conclusões directamente relacionadas com a temática em estudo, mas tão somente conhecer um pouco mais as suas capacidades de compreensão e manipulação de conceitos e contextos (sem nos limitarmos à informação dada sobre classificações em disciplinas de línguas ou pelo docente colaborador), achamos que as falhas detectadas nestes métodos não foram impeditivas de nos fornecer esta informação prévia.

Retome-se, então, o processo de selecção e concepção dos exercícios de caracterização da turma.

Quanto à Prova de Raciocínio Verbal (Anexo I.3.a), uma vez que é um instrumento de concepção particularmente complexa, optámos por recorrer a uma já construída, testada e divulgada, extraída da *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial*, de Leandro Almeida (1992).

O facto de se tratar de uma bateria de provas onde se espera avaliar o raciocínio (Almeida, 1992: 3), e em que a prova seleccionada concilia quer o conhecimento vocabular do sujeito (aptidão verbal em Thurstone) quer a sua capacidade de estabelecer relações entre elementos (raciocínio) (*idem*: 4), vinha ao encontro dos nossos objectivos e justifica a escolha feita. Por outro lado, sendo uma prova pensada para ser realizada em 7 minutos, não ficaria assim inviabilizada, por motivos de tempo, a sua resolução em combinação com um outro exercício de caracterização, dentro do tempo lectivo de uma aula¹². Note-se que, a partir do momento em que começássemos a trabalhar directamente com a turma, teríamos que ter sempre em conta o factor tempo e a forma como nos enquadrávamos no curso da disciplina.

A prova seleccionada é constituída por 40 frases, onde são apresentadas analogias verbais cujo último membro deve ser completado pelo respondente,

¹² Chegadas à fase de implementação destes testes, e em função das necessidades e organização do trabalho da turma, acabámos por optar por fazê-lo em aulas diferentes.

que, para tal, tem que descobrir a relação existente entre os termos do primeiro par da analogia (sinonímia, oposição, causa-efeito, etc). A correcção seria feita de acordo com as normas estabelecidas pelo autor, sendo que *a nota do sujeito em cada prova é equivalente ao número de itens correctamente respondidos (op. cit.: 6)*; ou seja, a pontuação máxima possível, neste caso, seria de 40 pontos, sendo os resultados obtidos pelos respondentes considerados por referência a este valor.

Combinado com este instrumento surgiria, então, um exercício construído com base no procedimento “cloze”: o Teste “Cloze” (Anexo I.3.b). Em que consiste este procedimento? Nas palavras de Cohen, podemos defini-lo do seguinte modo:

A standard cloze test is a text in which every n^{th} word has been deleted. The testee has to try to restore the text by filling in as many of the deleted words as he can. In doing so, he will use “linguistic knowledge, textual knowledge and knowledge of the world” (1980: 97).

Por isso, pensámos que a inclusão deste teste nos permitiria diagnosticar nas alunas:

- a competência de compreensão, através da (in)adequação dos vocábulos apresentados face ao contexto semântico da frase e do texto;
- a competência linguística, pela atenção dada a características morfológicas e sintácticas da frase, condicionantes da forma e tipo de palavras adequadas ao preenchimento dos espaços em branco;
- a (in)existência de criatividade na resolução do exercício.

A possibilidade de diagnose destes elementos reforçava, a nosso ver, a adequação do recurso a este instrumento face à temática e aos objectivos globais do projecto para a turma, na medida em que, ao pensarmos propor às alunas o trabalho com línguas eventualmente desconhecidas, ou pelo menos não estudadas, o que se exigiria delas seria, provavelmente, a aplicação de um procedimento deste género: a partir da possível identificação de alguns vocábulos, do assunto ou do contexto, procurar descobrir o significado de outras palavras, o significado global da frase ou apenas o assunto do texto, num processo em que, para além das competências de índole (meta)linguística, pragmática, de leitura e

outras, desempenharia um papel necessariamente fundamental a criatividade. Como afirma Yañez,

La idea básica de un test “cloze” es que el lector sólo puede restaurar la palabra que falta si use todas las pistas que el texto le ofrece. Cuando el lector se enfrenta con una laguna, no la rellena con la primera palabra que le viene a la cabeza, sino que tiene que sopesar cuál es la palabra más apropiada para ese espacio en blanco. [...] un mal lector, que no entiende el pasaje, ignorará condicionamientos sintácticos y semánticos obvios que apuntan a la elección correcta para llenar el espacio en blanco. Por el contrario, un buen lector será sensible no sólo a estos condicionamientos sintácticos y semánticos, sino también a las elecciones estilísticas que el escritor hace y a la estructura discursiva del pasaje (1992: 5).

Se bem que o nosso objectivo não passasse directamente pela avaliação das aprendentes como boas ou más leitoras, não deixa de ser verdade que a este mesmo conjunto de aspectos deve um sujeito ser sensível quando entra em contacto com novos dados verbais, particularmente se se apresentarem numa língua que não domina; daí que considerássemos que a partir da resolução deste teste poderiam surgir dados interessantes para a investigação, e em particular para a análise de desempenhos futuros das alunas.

Como construímos o Teste Cloze?

Naturalmente, não era possível nem desejável utilizar um qualquer teste apresentado numa qualquer publicação, quer por não estar autorizado o seu uso em domínio público, quer por se tratar de instrumentos feitos à medida dos públicos concretos a que se destinaram. Daí que tenhamos nós próprias construído este instrumento.

Em primeiro lugar, colocava-se a questão da escolha do texto e, relacionada com esta, a questão do tempo disponível para a resolução da tarefa. Por pretendermos, na altura, que ambos os instrumentos desta caracterização fossem passíveis de ser resolvidos no espaço de uma aula de 50 minutos, decidimos que o teste não deveria ocupar mais do que 15 ou 20 minutos (deixando uma margem de tempo suficiente para contemplar eventuais atrasos, uma pequena pausa entre a resposta a ambos os “testes” e ainda a realização de outros procedimentos correntes em aula, como por exemplo o registo do Sumário da lição). Por isso

optámos por basear o teste em apenas um texto, ainda que, como veremos, este vá surgir dividido em várias partes.

Quanto à fonte do texto, serviram-nos de orientação as opções tomadas por outros investigadores que tinham recorrido a esta estratégia, como por exemplo Moller & Whiteson:

the passages have been chosen from a wide range of newspaper and magazine articles, advertisements, brochures and letters. [...] They were chosen because of their interest to young adults and are graded according to difficulty (1981: ix),

ou Oller,

the cloze procedure is probably appropriate to just about any text (1979: 364).

Assim, a primeira decisão que tomámos foi a de utilizar um texto não-literário, já que o literário implicaria uma série de conhecimentos que não era nossa pretensão avaliar e cuja natureza intrinsecamente subjectiva certamente dificultaria a resolução do exercício e levantaria problemas quanto a critérios de aceitabilidade das hipóteses apresentadas pelos inquiridos.

Tomada esta decisão, houve que ponderar o problema do tipo de texto: notícia? crónica? publicidade? panfleto? folheto de instruções de um aparelho?... Desde logo foi ponto assente que o texto deveria ser o mais objectivo possível, o que à partida excluiu o texto publicitário e a crónica, o primeiro pelo frequente recurso a jogos de palavras, imagens e sentidos ocultos, o segundo por ser um texto de opinião (logo, com uma maior carga de subjectividade).

Para ajudar na resolução deste problema começámos a ponderar também a questão do tema, tendo em conta os requisitos enunciados por Yañez:

- *que fuera de carácter general, no técnico, y que fuera multicultural;*
- *adecuado para chicos e chicas;*
- *adecuado, en la medida de lo posible, a los intereses de los chicos de once a catorce años;*
- *que evitara temas potencialmente cargados de afectividad (religión, política, policía, etc), puesto que se ha demostrado que los tests "cloze" son sensibles a estos temas* (1995: 6).

Pretendia-se, assim, um texto adequado à faixa etária dos sujeitos, passível de ser compreendido por pessoas de várias culturas (e aqui tivemos em conta, sobretudo, a diversidade dos sujeitos que, ainda que criados numa mesma cultura nacional, são marcados pelas suas culturas de vivência diária, em casa, na escola e nos outros ambientes em que se movem) e que evitasse temas demasiado específicos ou de natureza potencial e marcadamente afectiva. A estes dois últimos aspectos foi dada particular atenção por também figurarem nas preocupações de outros autores, como Oller:

some of the things to be avoided are texts that involve topics that are intrinsically disturbing or so emotionally charged that they would distract the attention of the students from the main problem set by the test – filling in the blanks. Passages that require esoteric or technical knowledge not generally available or which is available only to some of the students should also be avoided (1979: 364/5).

Uma outra preocupação nossa era a de que a dificuldade do texto não fosse excessiva, a fim de não desmotivar as alunas aquando da resolução do teste.

Tendo em mente todos estes aspectos, recorremos a um CD-Rom intitulado “Olá Europa – Guia da União Europeia para jovens”, do qual extraímos excertos dos textos referentes a Portugal.

Por estar vocacionado para os jovens, pareceu-nos que cumpria o requisito da adequação etária. Por outro lado, ao referir-se a uma realidade que certamente seria conhecida de todas as alunas – Portugal, suas características, História e tradições – e ao fazê-lo de forma genérica e sintética, os textos apresentavam um grau de dificuldade aceitável, além de serem suficientemente objectivos e “neutros”, a nível emocional, para não chocarem com quaisquer crenças ou preconceitos das alunas. Pesou ainda o facto de o conteúdo dos textos poder ser considerado como de cultura geral, logo não necessária e directamente dependente de aprendizagens escolares concretas.

Os textos seleccionados estão conforme o original, à excepção de “A ânsia das descobertas”, que resulta da combinação do texto com o mesmo nome com um outro intitulado “Homenagem aos exploradores”, tendo-se procedido a um

truncamento de ambos os textos, sem contudo se terem alterado as frases. Esta adaptação foi realizada para que se pudesse omitir passagens que pressupunham conhecimentos que considerámos demasiado específicos de História de Portugal¹³.

A apresentação do texto subdividido em partes, cada qual com o seu subtítulo, além de respeitar a estrutura apresentada no documento original, seria também um factor facilitador da compreensão do assunto a que cada excerto se refere.

Escolhido o texto, havia que proceder à supressão de palavras; também nesta matéria os procedimentos poderiam ser vários, de acordo com os objectivos traçados para o instrumento.

No caso presente, e por não pretendermos avaliar nenhum aspecto linguístico concreto, decidimos usar um procedimento misto, segundo o qual, em vez de se eliminar as palavras com base num simples método de contagem, se faz essa contagem mas sem incluir nomes próprios, datas ou outras palavras excessivamente difíceis de repor (Oller, 1979: 346).

Assim, não entraram na contagem os subtítulos, por se considerar que serviriam de indicadores dos assuntos abordados, ajudando as alunas na resolução da tarefa. Também foram omitidas da contagem datas, medições (altitude da Serra da Estrela), designações geográficas (nomes dos rios) e palavras que não se encontravam em língua portuguesa (mas em Latim e Árabe, por exemplo).

Em relação aos restantes vocábulos, após vários exercícios de omissão optámos por eliminar a última palavra de cada sequência de sete, seguindo a recomendação de Yañez:

se ha demostrado que, suprimiendo una palabra de cada cinco o más, los elementos son independientes, de modo que se pueden utilizar ciertas técnicas estadísticas usuales en la construcción de tests standardizados (1995: 6).

¹³ Também por este motivo se colocou a hipótese de não incluir este excerto, contudo os resultados do pré-teste demonstraram que sem ele as pontuações obtidas pelos inquiridos eram muito homogéneas, não contribuindo assim de forma significativa para um conhecimento mais individualizado de cada uma das alunas participantes no projecto.

Com a aplicação deste método de contagem, para além de obtermos cerca de 50 espaços em branco, número apontado por Oller (1979) como o estatisticamente mais adequado para este tipo de exercício, obtivemos frases truncadas que, em nosso entender, mantinham um grau de coerência e dificuldade aceitáveis face ao público a que se destinava.

As palavras eliminadas incluem, em grande percentagem, preposições e artigos, requerendo sobretudo conhecimentos de índole morfossintáctica. Também por recurso a estes conhecimentos, complementados com outros, nomeadamente de tipo discursivo, se completariam os espaços em branco correspondentes a articuladores do discurso (incluindo conjunções) e predicados verbais. Quanto aos restantes espaços, solicitavam o recurso a substantivos e adjetivos que pressupõem, umas vezes, conhecimentos concretos do mundo (em particular geográficos e políticos) e, outras vezes, deixam maior margem de liberdade e imaginação, ainda que com a necessária adequação ao contexto.

Num momento seguinte tornou-se, por isso, necessário decidir de que forma se pontuaria e corrigiria este exercício, já que teríamos que ter em conta a relativa margem de liberdade que o preenchimento de certos espaços permitia. Em consequência deste facto, não faria sentido considerar como correctas apenas as respostas que coincidissem com o original (uma das fórmulas de correcção usadas neste tipo de exercício), mas seria mais pertinente cotar também as palavras que, não coincidindo com a fonte, eram ainda assim aceitáveis do ponto de vista gramatical e semântico (método da palavra aceitável).

Este método de cotação, porém, pressupunha a validação das respostas aceitáveis (e, por exclusão de partes, das que se rejeitariam), já que a noção de aceitável comporta sempre *the subjective judgement of some interpreter* (Oller, 1979: 368).

Assim, também este instrumento foi alvo de pré-teste junto do mesmo público seleccionado para o pré-teste do questionário “*Como me relaciono com as línguas*”, tendo sido em seguida elaborada uma lista de palavras “aceitáveis” de acordo com as opções apontadas pelos sujeitos, a qual foi, por sua vez, validada

por um painel de juízes (no caso, professores de Línguas e de DL). A realização deste pré-teste permitiu-nos ainda precisar o tempo que seria necessário para a resolução do exercício, tendo ficado estabelecido que 15 minutos seriam suficientes (os alunos do pré-teste tinham demorado, no máximo, doze minutos).

A pontuação total do teste corresponderia ao número total de espaços a preencher, ou seja 52, sendo cada palavra exacta (coincidente com o original) ou aceitável pontuada com 1 ponto (não considerámos relevante a distinção de pontuação entre palavras exactas e aceitáveis).

Os resultados obtidos a partir dos vários instrumentos utilizados para caracterização dos alunos e suas consequências práticas, no que respeita ao trabalho proposto, serão oportunamente aprofundados, no capítulo de explicitação da implementação das actividades e na fase de análise do *corpus* recolhido no âmbito deste projecto.

Uma vez concebidos os instrumentos de caracterização, era agora altura de começar a pensar mais concretamente nas actividades que iríamos propor à turma.

2.4.2 Concepção das Actividades

Uma abordagem didáctica que parta do conceito de intercompreensão pode definir-se, a nosso ver, como aquela que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue.

(Andrade, 1999: 61/62)

A concepção das várias actividades propostas no âmbito do Projecto Plurilingue não foi realizada toda na mesma altura. Tal como aconteceu com o projecto a um nível mais global, também aqui processos de concepção, observação, reflexão e análise parcial se foram entrececendo e, deste percurso, foram nascendo, em cada etapa, as tarefas e materiais considerados, face ao trabalho anterior e

tendo em vista objectivos a curto e longo prazo, os mais adequados e adaptados ao contexto. Daí que, embora neste capítulo seja dada ênfase à concepção de todo o PP (um ligeiro desvio à estrutura estritamente “cronológica” da narrativa que se Justifica, cremos, por questões de organização das ideias e de facilitação da leitura), em alguns momentos referenciaremos aspectos particulares da sua implementação, na medida em que estes tiverem influenciado as decisões tomadas em momentos posteriores.

Quanto ao tipo de actividades e tarefas concebidas, elas foram em parte inspiradas nos projectos sobre Intercompreensão que conhecíamos e, em parte, em reinvenções ou reinterpretações de orientações/propostas para o ensino-aprendizagem de línguas, em particular estrangeiras, feitas à luz do quadro teórico e dos pressupostos metodológicos que adoptámos para o nosso trabalho (*vide* Capítulo 2.4). Destacam-se, por isso, as actividades de leitura e compreensão global ou focalizada (resultando geralmente em resumos) e actividades de comparação inter-linguística e inter-textual, solicitando o recurso a processos de transferência, de análise morfossintáctica, de inferência e outros (como veremos adiante). Tivemos, ainda, presentes, em especial aquando da concepção das primeiras actividades, os *princípios didácticos que subjazem a uma focalização didáctica sobre a capacidade de intercompreensão* (Andrade, 1999: 63), em particular:

- o fomento da curiosidade e do respeito pelo outro e pela diversidade (p. 64), pela proposta de tarefas que permitam aos sujeitos desenvolver a consciência de que pode sempre encontrar transparências (p.70);

- a consciencialização da *importância de nos podermos apoiar naquilo que já conhecemos* (*op. cit.*: 71) de forma a tornar transparentes e dar sentido a novos dados verbais;

- o desenvolvimento de uma elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva que favoreça a consciência metalinguística, a metacomunicativa e a metacognitiva, potenciadoras de maior capacidade de resolução de problemas comunicativos (pp. 78/79).

Procurámos, igualmente, encontrar respostas para o desafio de *identificar processos e estratégias que estão subjacentes à capacidade de interpretar textos em línguas desconhecidas* (op. cit.: 81) por parte de aprendentes escolares portugueses, facto que motivou, em particular, a insistência em incluir no PP questões solicitadoras da explicitação dos procedimentos adoptados e dos passos seguidos com vista à prossecução das tarefas propostas. Partilhávamos, pois, da visão de Araújo Carreira de que *ce n'est pas seulement le «produit fini» de l'activité que nous intéresse, mais également – et surtout – les cheminements du sujet pour y arriver* (1996: 412).

Estando previsto que as primeiras actividades do PP seriam realizadas no início do segundo período lectivo¹⁴, os materiais a seleccionar deveriam versar a temática prevista na Planificação da Disciplina (Anexo 0) para ser tratada nessa altura: *Expansão de Roma fora da Península Itálica: a conquista das Gálias*.

Assim, foi criado um primeiro módulo de intervenção a que demos o nome de “*Expansão de Roma: Júlio César e a conquista da Gália*” (Anexo II.1).

Por ser a primeira vez (pelo menos nas aulas de Latim) que às alunas se iria propor trabalho com línguas estrangeiras, algumas das quais seriam delas desconhecidas, pensámos que seria importante conceber uma Actividade de Introdução a este tipo de trabalho, com objectivos eventualmente menos ambiciosos do que os que pretenderíamos perseguir posteriormente, mas que as motivasse para a Intercompreensão, as familiarizasse com o tipo de trabalho que surgiria no futuro e não lhes criasse uma sensação de incapacidade e/ou recusa em relação à orientação que se pretendia dar às aulas ligadas ao projecto. Por outro lado, esta actividade introdutória servir-nos-ia de guia-diagnóstico da capacidade das aprendentes para a concretização de tarefas com dados verbais em línguas estrangeiras.

¹⁴ (já que, durante o primeiro período, o docente da disciplina pretendia começar por rever e consolidar aprendizagens realizadas no ano anterior, antes de entrar nas temáticas específicas de 11º ano, por um lado, e que, por outro, por parte da investigação, se procederia a um primeiro contacto, aprofundamento de conhecimento e caracterização dos alunos)

Assim, optámos por utilizar o texto introdutório dos livros de banda desenhada da colecção “*Astérix*”, que se enquadrava na temática em causa e cuja versão oficial em várias línguas era possível encontrar na Internet (cf. Webgrafia).

O recurso à Internet foi, aliás, a estratégia mais frequentemente utilizada na recolha e selecção do material com que se construiu o PP, pelo menos numa primeira fase, principalmente por ser um recurso facilmente acessível, não só para nós, mas para qualquer docente ou aprendente que pretenda, hoje em dia, recolher material de apoio ao estudo das matérias propostas pelo currículo. Stuck (2001) partilha esta nossa constatação ao afirmar que as novas tecnologias do multimédia e da Web renovam as práticas de aprendizagem de línguas, ao permitirem o acesso a materiais didácticos cada vez mais autênticos, vivos e interactivos, que exigem, num quadro de promoção do Plurilinguismo, um novo olhar sobre as línguas e sua aprendizagem.

De posse de várias versões do texto de introdução a “*Astérix*” foram, então, construídas duas Fichas de Trabalho - A e B (Anexo II.1.1 - 1 a 5), que os aprendentes resolveriam em pares (respeitando a distribuição física que adoptavam na sala de aula) e cujos resultados partilhariam, em seguida, com a turma.

Quanto às tarefas propostas, as primeiras incidiram sobre estratégias de reconhecimento de vocábulos concretos (identificação de transparências), pelo que as alunas deveriam identificar e traduzir um conjunto de palavras-chave, seleccionadas em função:

- da centralidade assumida no campo temático em estudo, referindo-se por isso a nomes de povos, data e profissão característica de um deles (*romanos, 50 a.C., legionários, Gália e gauleses*), e consideradas por nós como mais transparentes e de relativa facilidade de identificação;
- da eventual dificuldade de detecção, passível de exigir recurso a outro tipo de estratégias de clarificação da opacidade, possivelmente mais ligadas a uma competência discursiva (*toda*).

Optámos pela concepção de um quadro, a preencher com os vocábulos nas várias línguas e respectiva tradução em Português, como forma de alertar as aprendentes para a possibilidade de se encontrarem transparências e elementos compreensíveis em línguas que nos são, aparentemente, estranhas, fruto da existência de um fundo comum que as liga, de forma mais ou menos visível (a partir daqui se faria a ponte para a noção de Família Linguística).

Era, ainda, dada oportunidade às aprendentes de identificarem, se assim quisessem ou para tal estivessem motivadas, outros vocábulos que considerassem pertinentes, ressaltando-se que só se consideraria uma “identificação” efectiva se conseguissem encontrar equivalência da palavra em mais do que um texto e proceder à respectiva tradução. Esperávamos, deste modo, evitar a “tentação” de apontarem um qualquer vocábulo só porque lhes parecia semelhante (formalmente) a uma palavra em Português, sem que se assegurassem que conseguiam levantar uma hipótese de significação e que esta se adequasse ao conteúdo do texto (cf. Cassany, Luna & Sanz, 2000).

Num segundo momento pedia-se que identificassem a língua de cada texto:

- Ficha A: Asturiano; Bretão; Sueco; Romeno; Flamengo;
- Ficha B: Catalão; Basco; Norueguês; Reto-romano; Afrikaans.

As línguas seleccionadas para cada ficha incluíam pelo menos uma românica, considerada mais transparente (na linha dos trabalhos sobre Intercompreensão centrados em famílias de línguas) e, por isso, passível de ajudar à compreensão do texto e de servir de ponto de apoio para a identificação dos vocábulos pedidos. De entre as várias opções que tínhamos disponíveis, procurámos incluir línguas de diferentes famílias do ramo indo-europeu (à excepção do Basco, mas que, por ser uma língua de vizinhança, considerámos interessante apresentá-la), não constantes do currículo escolar português.

Concluído o trabalho em pares, previmos a realização de uma correcção oral, com partilha de conclusões e, eventualmente, de justificações para as mesmas. Para tal foi construída uma Grelha de Correcção (Anexo II.1.1 – 6) que cada aluna deveria preencher, em particular com as informações respeitantes à

ficha que não teve oportunidade de trabalhar (que nesta altura lhe seria também fornecida). Cada aprendente concluiria, assim, esta actividade introdutória na posse de dez versões do texto em dez línguas diferentes. Naquela mesma fase de correcção, o professor solicitaria também o agrupamento das línguas por famílias e reveria, a partir daqui, a noção de família linguística bem como a evolução das línguas europeias a partir do indo-europeu, temática brevemente abordada no 10º ano por fazer parte do Programa da disciplina (sobre possível importância destes conhecimentos cf. Capítulo 5.2).

Para fazer a ponte para o trabalho com a Língua Latina, seguir-se-ia a tradução da versão latina do mesmo texto (Anexo I.1.1 – 7), antecedida de análise morfosintáctica, como era prática corrente no trabalho diário da disciplina.

Ainda dentro da temática do primeiro módulo, foi concebida uma nova actividade, cujos contornos finais só foram decididos após uma leitura, ainda que superficial, dos dados recolhidos nas fases de caracterização e de implementação da actividade introdutória: trata-se da Actividade Principal (Anexo II.1.2).

Uma das opções imediatamente tomada para a construção desta actividade foi a de que nela as aprendentes deveriam ser levadas a olhar os textos de forma mais global e integrada do que tinha sido feito na Actividade Introdutória (cf. Gajo, 1996). Para tal, seria conveniente que a(s) língua(s) em causa permitisse(m) um grau suficiente de compreensão, tendo em conta o nível de competências que atribuíamos às alunas, mas que também constituísse(m) um desafio interessante (segundo uma perspectiva construtivista e vygotskyana), o que nos levou a optar por uma língua da mesma família do Português (LM de todas elas): o Italiano. Uma vez que pretendíamos, também, que as aprendentes fossem levadas a transferir para novas situações conhecimentos adquiridos em situações prévias, mesmo que fossem muito próximas (como é o caso de apoiar a resolução de uma tarefa num elemento fornecido em momento anterior, dentro dessa mesma tarefa), considerámos que poderia ser interessante incluir na mesma actividade uma língua tipologicamente mais afastada da materna, dotada por isso de maior grau

de opacidade e, como tal, passível de levantar maiores dificuldades de compreensão e necessidade de recurso a maior variedade de estratégias: escolhemos o Alemão; não só por ser uma língua que suscitava alguma curiosidade, já que era ensinada na escola e conhecida das aprendentes, mas também por haver uma aluna da turma que a estudava, o que poderia ocasionar algumas interacções interessantes do ponto de vista de processos de partilha e co-construção de sentidos entre sujeitos que detinham um conhecimento diferente da língua em causa. Também o facto de possuírmos alguns conhecimentos desta língua e de termos facilidade de acesso a pessoas nela competentes pesou na nossa decisão, pois não só nos permitia conceber mais segura e conscientemente as tarefas a propor, como verificar a correcção e adequação dos textos recolhidos. Esperávamos, assim, observar se as alunas fariam interagir os dois textos, num processo de confronto e comparação interlinguístico-textual e que consequências daí decorreriam.

Mais uma vez recorremos a pesquisas na Internet e, da variedade de material encontrado, seleccionámos dois textos que, cada qual na sua língua, versavam a mesma temática: o papel de Júlio César na expansão de Roma fora da Península Itálica e as consequências políticas daí advenientes.

Esta coincidência de temática era fundamental para que o que considerávamos ser um nível de opacidade maior do texto alemão pudesse ser atenuado, e tal facto servisse a pretendida abordagem globalizante dos documentos.

No material de trabalho construído para esta actividade principal (Anexo II.1.2 – 1 a 5) constam, por isso, os dois textos seleccionados: o italiano, conforme o original; o alemão, sujeito a algumas adaptações sugeridas pelo docente especialista consultado (que também nos forneceu a respectiva tradução), alterações consideradas necessárias, quer por motivos de correcção de grafia (problemas levantados ora por dificuldades de leitura, por parte do software utilizado, de alguns grafemas e diacríticos próprios da língua alemã, ora pela introdução relativamente recente de novas regras de grafia para esta língua), quer

para maior adequação do texto ao público a que se destinava (alunas de 11º ano que, na sua maioria, nunca tinham estudado Alemão).

Em ambos os textos foram suprimidos os títulos (respectivamente *Giulio Cesare* e *Caesar*), uma vez que, feita a identificação das línguas, pretendíamos que as aprendentes reconhecessem o tema tratado, num exercício de *réperage* dos elementos-chave do texto, como sejam a identificação da personagem central – activação de competência discursiva (Alves, 2001), acompanhando todas as respostas das respectivas justificações para os resultados apresentados. Para tal foi-lhes fornecida uma lista de quatro temas: o primeiro errado (pois a figura central não era Octávio, mas César); o segundo e o terceiro correspondendo apenas parcialmente aos textos escolhidos, já que realçavam, e isolavam, aspectos concretos do tema global (a expansão de Roma para os territórios da Gália e da Hispânia, por um lado; as consequências políticas dessa expansão, como o fim da República e a instituição do Império, por outro); o quarto, procurando englobar as parcelas enunciadas nas hipóteses anteriores, e por isso, do nosso ponto de vista, o mais adequado (com a correcção da figura central e a introdução subentendida de um laço de causalidade entre os dois enunciados copulados: *As conquistas de Júlio César e as mudanças de poder*).

Terminada esta primeira fase do trabalho, que solicitaria uma estratégia de tratamento da informação mais virada para a globalidade e o tratamento quase simultâneo dos dois textos, e que por isso pressuporia, criámos, um esforço de flexibilidade na passagem de um texto para outro, de uma língua para outra, bem como uma grande capacidade de indução e generalização com base na detecção de certas palavras-chave, partir-se-ia para um trabalho mais virado para o pormenor, solicitando-se uma maior focalização em cada língua em concreto, uma maior atenção a aspectos morfosintácticos, semânticos, discursivos ou outros que conduzissem a uma compreensão mais profunda de cada texto.

Num primeiro momento as aprendentes trabalhariam mais aprofundadamente o texto italiano, uma vez que a sua proximidade tipológica

com o Português permitiria, pelo menos em teoria, um maior grau de compreensão.

As tarefas concebidas para este trabalho procuravam também respeitar a lógica de percurso do global para o particular, adoptada para esta actividade principal. Consequentemente, começámos por solicitar um resumo do texto, impondo um limite de quatro ou cinco frases. Este limite serviria sobretudo um propósito orientador das aprendentes, na tentativa de as conduzir à detecção das principais ideias contidas no texto sem se perderem em pormenores mais ou menos secundários. Note-se que esta tarefa vai também ao encontro das solicitações feitas em particular a alunos deste nível de ensino, a quem, no exame final do Secundário da disciplina de Português ou Literatura Portuguesa, é solicitada a redacção de um resumo.

Redigido o resumo, as alunas seriam desafiadas a reflectir sobre a estratégia de leitura utilizada para a resolução da tarefa (exercício inspirado em Andrade & Araújo e Sá, 1995), bem como a identificar outras estratégias (designadas na Ficha de Trabalho por “factores/elementos”, por nos parecer que esta terminologia seria mais compreensível para elas) a que tivessem recorrido para compreender o texto.

Em seguida, caminhando para o particular, teriam que explicitar o significado de uma série de vocábulos e expressões do texto, clarificando o raciocínio seguido para cada opção. A escolha dos vocábulos/expressões esteve intimamente ligada ao nosso próprio processo de tratamento do texto, e ainda à previsibilidade do uso de estratégias diversas de acesso ao sentido, potencialmente relacionáveis com a noção de Intercompreensão, com clara ênfase para a transferência linguístico-comunicativa (Andrade, 1997). Assim: *altri* decorreria da identificação do étimo latino “alter” («outro»); *geloso* poderia ser ligado a “jealous” do inglês ou “jaloux” do francês («invejoso», «ciumento»); *togliere* apontaria para uma relação sobretudo fonética (mas também etimológica) com o verbo “tolher” português; *allora* remeteria novamente para a língua francesa (“alors”, «então»); *a capo* poderia ser compreendido se se identificasse a palavra “caput” latina («cabeça») como estando na sua origem (ou através, por exemplo,

da expressão *per capita* usada correntemente em Português), e se se procedesse a uma leitura figurada da mesma («à cabeça», como significando «à frente»); *fiumicello* também pelo recurso à etimologia, se bem que aqui mais complexo do que em situações anteriores (“*flumen, fluminis*” latino – rio, conjugado com o sufixo diminutivo *-ello*, também decorrente do latim); *saggiamente* por aproximação fonética (e semântica) com “sabiamente” ou sobretudo gráfica com “sagaz”, ambos da língua portuguesa; *volesse diventare “re”* pelo recurso a várias línguas conhecidas e estudadas pelas alunas (“*volere*” do latim – querer; “*devenir*” do francês – tornar-se; “*rei*” do português, com necessidade de distinção de “*res, rei*” latino, que significa «coisa» e que, no ablativo do singular, se apresenta como “*re*”). Mais uma vez reforçamos que este foi o nosso próprio raciocínio, que poderia ou não coincidir com o efectuado pelas aprendentes, mas que é aqui explicitado por ter orientado a selecção das expressões a comentar. E para que esta tarefa não ficasse limitada às nossas próprias opções, foi deixado um espaço para que as alunas, se assim o entendessem, pudessem comentar outras palavras/expressões que lhe tivessem chamado em particular a atenção.

Por fim passar-se-ia à exploração do texto em língua alemã.

Neste caso pareceu-nos que seria demasiado exigente, e até monótono, solicitar exactamente o mesmo tipo de trabalho que anteriormente. Por isso, optámos por orientar as alunas para uma exploração do texto frase a frase, procurando compreendê-las na globalidade ou, se tal fosse impossível, procurando elementos que lhes fornecessem um qualquer tipo de informação, sendo de novo todo o processo acompanhado de uma reflexão sobre as estratégias utilizadas.

Finalmente, um elemento de pormenor: a tradução de uma frase concreta, seleccionada pela sua relativamente curta extensão e pelos vários pontos de transparência que poderia permitir encontrar, não só do ponto de vista lexical, como do ponto de vista sintáctico (aproximação da estrutura da primeira oração à sintaxe latina), e ainda pela relativa opacidade da segunda oração, que exigiria, sobretudo, um esforço de inferência: “*Caesar marschierte in Rom ein und vertrieb*

seine Gegner” («César marchou para – em direcção a – Roma e derrotou o seu inimigo»).

Após a implementação da Actividade Principal, foi decidido que este Primeiro Módulo de Intervenção seria encerrado com uma Actividade Conclusiva, a realizar-se no momento de fecho da unidade temática em estudo, a qual consistiria numa tradução, realizada individualmente, do texto em Italiano proposto no momento de intervenção anterior: *Giulio Cesare* (Anexo II.1.4). Com esta actividade pretendíamos verificar até que ponto o tratamento da temática abordada no texto ao longo das várias aulas a ela dedicadas, com análise e tradução de diversos textos latinos presentes no Manual Escolar adoptado (Anexo II.1.3), permitiria às aprendentes aprofundar a compreensão deste mesmo texto.

O passo seguinte, após implementação deste primeiro módulo, seria o de analisar, ainda que superficialmente, os dados recolhidos, respeitantes quer às aulas quer aos “Diários” entretanto solicitados.

A partir desta análise, bem como da constatação de que a estratégia do “Diário” não tinha sido muito bem sucedida¹⁵, resolvemos construir o guião de uma entrevista, que deveria ser realizada ainda no segundo período lectivo.

Assim, e de acordo também com o docente da disciplina, decidimos que o módulo seguinte do PP só poderia vir a ser implementado no terceiro período, na altura em que a temática em estudo seria “A vida em sociedade”. Também contribuiu para esta decisão o facto de a quase totalidade do segundo período ser dedicada ao estudo das diferentes fases da “Expansão de Roma fora da Península Itálica”, o que limitava de certa forma o tipo de texto abordável (geralmente crónica histórica, até porque era esta que predominava no Manual Escolar utilizado). Trabalhar no âmbito de uma temática como a da “Vida em sociedade” permitir-nos-ia utilizar outro tipo de textos (como cartas, relatos informais, textos descritivos, etc) e, eventualmente, abordagens diferentes (influência do pensamento de López Alonso & Séré Olmos, 1996, que davam conta de diferentes

¹⁵ (tema que retomaremos aquando da análise dos dados)

modos de processamento dos textos em LE decorrente das diferentes tipologias dos mesmos).

Como este tema é bastante abrangente, dele seleccionámos o item que nos pareceu mais interessante, por permitir um confronto directo e curioso com uma realidade próxima das aprendentes no tempo e no espaço: as termas¹⁶. Ao Segundo módulo de intervenção demos, por isso, o nome de “*As termas: de Roma à actualidade*”(Anexo II.3).

Neste módulo seguimos uma estratégia de ordenação de tarefas diferente da anterior: começaríamos pela proposta do texto latino, um excerto de uma carta de Sêneca descrevendo as actividades correntes de um pequeno estabelecimento termal (*balneum*) localizado perto de sua casa, que pelos diferentes tipos de ruído produzidos bastante o incomodava, e só depois passaríamos para os textos noutras línguas. Foi, precisamente, na selecção destes textos que procurámos proporcionar às aprendentes a oportunidade de confrontar as características e actividades próprias das termas romanas com as de estabelecimentos termais actuais, contribuindo para reforçar este objectivo geral da disciplina de Latim: levar os alunos a verificar o forte impacto que a cultura romana teve na sociedade Ocidental, no seu modo de vida e costumes, e como esta influência se mantém até aos nossos dias.

Recorrendo mais uma vez à Internet (tendo em mente que caso o professor solicitasse aos alunos uma pesquisa que relevasse a referida influência, esta seria a fonte de informação mais acessível), procurámos páginas referentes a estabelecimentos termais europeus (ver Webgrafia), em que existisse uma descrição do local e actividades neles realizadas, para que houvesse assim um ponto de contacto com o texto latino que introduziria esta unidade temática.

Das várias hipóteses recolhidas, seleccionámos duas que, por três motivos, nos pareceram as mais adequadas, a saber:

- textos relativamente curtos e, a nosso ver, bem estruturados;

¹⁶ Note-se que na zona de residência e estudo dos nossos sujeitos existe uma estância termal bastante conhecida.

- descrição de diversas actividades comuns, ou pelo menos muito semelhantes, às descritas por Séneca (banhos, actividades desportivas e massagens);

- apresentação das páginas Web traduzidas em diferentes línguas, facto que não só nos facilitava a sua compreensão e exploração (não exigindo que tivéssemos que recorrer a *experts* nas línguas que não dominávamos para concebermos as actividades), como nos sugeriu os contornos de uma das tarefas propostas.

Seleccionado o material a utilizar, foram então construídas três Fichas de Trabalho, destinadas a três grupos de aprendentes (Anexo II.3 – 2 a 4):

- Ficha do grupo 1, com texto em Alemão;
- Ficha do grupo 2, com texto em Italiano;
- Ficha do grupo 3, com texto em Neerlandês.

Apesar de duas das línguas terem já sido apresentadas no primeiro módulo, o Italiano e o Alemão, pareceu-nos que, dadas as dificuldades sentidas pela maioria das aprendentes no trabalho com estas línguas, e dada a oportunidade de terem efectuado (ou não) algumas aprendizagens sobre elas ou, pelo menos, de se poderem sentir nesta fase mais confortáveis e confiantes para com elas lidar, pareceu-nos que não seria desadequado apresentá-las de novo. Além disso, não esquecíamos que, para existir Intercompreensão (fosse ela para nós, na altura, uma competência, uma estratégia ou um qualquer outro processo ainda não definido), é necessário existir alguma proximidade entre as línguas em jogo que a favoreça, e que favoreça as possibilidades de os sujeitos nela envolvidos atingirem um determinado grau de sucesso, traduzível, neste caso, por um grau mínimo de compreensão do assunto em discussão.

O Neerlandês surgiria como novidade, ainda que na Actividade Introdutória do Primeiro Módulo as alunas tivessem tido oportunidade de contactar com outras línguas germânicas relativamente mais próximas dele do que, por exemplo, o Inglês (a língua germânica que todas estudaram). Este facto, aliado à presença de imagens ilustrativas do conteúdo do texto (que não ocorreria

nos outros dois casos), criaria, a nosso ver, uma certa sensação de familiaridade que ajudaria à identificação da língua e sua compreensão parcial, apesar das maiores dificuldades que à partida poderia suscitar.

Quanto às tarefas propostas, elas viriam na linha do trabalho realizado no módulo anterior:

- identificação de língua e respectiva família;
- síntese do texto, com explicitação dos elementos que permitiram essa síntese.

A opção, ao nível da formulação da instrução para a tarefa, pela utilização da expressão “elementos de apoio” e não “estratégias” foi intencional, já que a análise, entretanto realizada, ao desenrolar das actividades do primeiro módulo, nos tinha permitido concluir que falar de estratégias era bastante difícil para as aprendentes em causa (este será um outro aspecto retomado com maior profundidade na análise dos dados).

Após esta primeira fase, seriam apresentadas às alunas novas versões dos textos que tinham trabalhado, agora em línguas que considerávamos passíveis de serem melhor compreendidas por elas, quer por terem sido objecto de aprendizagem escolar, quer por serem tipologicamente muito próximas do Português. Assim:

- ao grupo 1 seria fornecida uma tradução em Castelhana;
- ao grupo 2, uma tradução em Inglês;
- ao grupo 3, uma tradução em Francês.

Estes textos, depois de serem identificados como tradução dos primeiros, deveriam permitir às aprendentes enriquecer a síntese realizada anteriormente e atingir, assim, um grau mais profundo de compreensão dos primeiros textos trabalhados.

Quanto ao encerramento do módulo, mais uma vez seria feito com a realização de uma tarefa individual (Anexo II.3 – 8 a 10): neste caso, a resolução de uma pequena ficha em que procurávamos, por um lado, clarificar algumas dúvidas que o desenrolar das actividades anteriores nos tinha levantado,

nomeadamente no que respeita às competências efectivas de cada uma das alunas para lidar com dados verbais em línguas não estudadas formalmente, e, por outro lado, para diagnosticar as possíveis aprendizagens que a realização das tarefas propostas lhes teria permitido fazer.

Estas fichas foram realizadas algum tempo depois do trabalho directo com os textos, já que antes de as concebermos necessitávamos fazer uma primeira leitura dos dados recolhidos. Contudo, foi solicitado às aprendentes que, para a aula em causa, trouxessem os dois textos que tinham analisado, a fim de servirem de suporte a esta última tarefa.

As fichas eram diferentes entre si, de acordo com o que a nossa própria leitura dos textos e dos desempenhos das aprendentes nos sugeriu; tinham, porém, em comum o facto de, novamente, solicitarem clarificação de raciocínios e/ou estratégias, ao questionarem “*Como descobri?*”.

Assim, em relação ao texto em Alemão, construímos um sistema de correspondências cuja resolução implicava conhecer a tradução das palavras ou expressões apresentadas que não eram, na maioria dos casos, imediatamente evidentes, devido ao grau de opacidade das mesmas. Daí que tenhamos optado por uma correspondência exacta, em termos numéricos, entre palavras em Alemão e em Português. A selecção dos vocábulos não foi aleatória; mais uma vez obedeceu a objectivos de consciencialização, intenção de provocar transferências e expectativas de desempenho particulares: reconhecer formas dos verbos “ser” (*ist*) e “ter” (*haben*) (fundamentais e, geralmente, apresentados logo na fase inicial do estudo formal de uma qualquer língua), eventualmente pela semelhança com o Inglês; ainda por via desta semelhança, identificar *Gäste* como “hóspedes” (cf. “guest”), *bekannter* como “conhecido” (cf. “to know, knew, known”), *Badekuren* como “abluções”¹⁷ (cf. “bath”+“cure”) e *be findet sich* como “encontra-se” (cf. “find”), neste caso acrescentando a semelhança do pronome pessoal reflexo *sich* com o Português “se”; a compreensão dos restantes vocábulos dependeria de uma

¹⁷ Este vocábulo, embora inicialmente desconhecido das alunas, por via das várias versões do texto em causa foi explicitado em aula, em discussão por sinal bastante longa.

comparação estreita entre o texto alemão e a versão em Castelhano posteriormente fornecida.

Quanto ao texto em Italiano, devido às dificuldades manifestadas pelas aprendentes que com ele tinham trabalhado, concebemos um questionário que considerámos mais simples em comparação com os pensados para os restantes grupos, optando por um exercício de escolha múltipla. Neste caso, as aprendentes deveriam ser capazes de identificar o artigo definido singular, nos dois géneros (masculino e feminino), tarefa que exigia uma atenção mais focalizada no texto, bem como conhecimento metalinguístico (conhecimento à partida adquirido desde muito cedo no percurso escolar de estudo de línguas, mas que nem sempre o é – apesar de estarmos a lidar com alunas do Ensino Secundário); em seguida deveriam apontar a tradução mais correcta para uma série de expressões que podemos considerar como “falsos amigos” (*svago*, *campo di calcio* e *rinomato*), na medida em que a semelhança com certas expressões portuguesas, apontadas nas opções de resposta, poderia induzir em erro, o qual só se desfaria prestando especial atenção ao conteúdo das frases em que surgiam ou à comparação com a versão inglesa do texto; finalmente, a solicitação de um olhar mais global sobre as duas versões (traduções) do mesmo texto, constatando e de certa forma avaliando o grau de diferença entre elas (dependente da maior ou menor importância atribuída a diferenças próprias da estrutura das línguas).

Por último, em relação ao texto em Neerlandês, dado que o grupo que com ele trabalhou tinha manifestado uma maior facilidade em lidar com línguas desconhecidas (também por isso lhe destináramos este texto), decidimos solicitar, sem qualquer outro tipo de ajuda que não o recurso à respectiva versão em Francês e a indicação da(s) linha(s) em que poderiam encontrar a expressão neerlandesa, a tradução de uma série de vocábulos, passíveis, nalguns casos, de remeter para semelhanças com a língua inglesa (como *ligt* – “to lie, laid, lain”; *drie* – “three”; *twee* – “two”).

Chegados ao final do ano lectivo, e tendo nós inicialmente planificado que o PP seria implementado apenas ao longo desse ano, a mudança de situação da própria investigadora¹⁸ e a necessidade sentida de recolher mais dados levou a que se decidisse prolongar a intervenção até ao ano lectivo seguinte.

Esta necessidade de dados não estava somente ligada à quantidade, que nos parecia ainda insuficiente face aos objectivos e ao facto de encararmos já este trabalho como estudo de caso (com as implicações metodológicas daí decorrentes), mas, e sobretudo, à consciência de que, por um lado, a vontade de não influenciar em demasia os desempenhos das aprendentes tinha levado a que estas tivessem tido pouco *feedback* em relação a esses mesmos desempenhos, e de que, por outro lado, a presença da investigadora em sala de aula e o seu pensar das actividades e, principalmente, a forma como estas se deveriam desenrolar, tinham retirado alguma espontaneidade e eventual enriquecimento do trabalho, quer por parte das alunas, quer por parte do próprio professor. Dito de outro modo, parecia-nos que, por um lado, o facto de estarmos fisicamente presentes na sala de aula, acompanhadas de material de gravação, teria deixado aquelas alunas pouco à-vontade, e, por outro lado, o detalhe com que concebíamos as actividades e o modo como elas se deveriam desenrolar, indicações que eram fornecidas ao professor, condicionava em excesso a actuação deste e, sobretudo, eram motivo para alguma insegurança, quando, por não terem sido concepção sua, o desenrolar das actividades tomava outros caminhos (ou, pelo menos, seguia atalhos). Uma outra inquietação nos tinha também surgido por esta altura: a de que, apesar de termos incluído as actividades propostas nas temáticas previstas no Programa e Planificação da disciplina e da nossa vontade de que essa integração fosse natural, elas tinham acabado por surgir algo desgarradas do trabalho geral da disciplina, sentidas pela turma um pouco como “intrusos”, como “favor” a um projecto que lhes era alheio e cuja relação com a aprendizagem da língua latina só com alguma boa vontade certas aprendentes, em particular, conseguiam reconhecer (cf.

¹⁸ (que passou a bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia, dispondo por isso de mais tempo para dar cumprimento ao projecto)

Capítulo 7.3). Sentíamos, por isso, necessidade de levar a cabo um trabalho ainda mais interligado com a disciplina, e sobretudo com a sua língua-alvo, ouvindo mais o docente (que agora também já compreendia melhor os nossos objectivos) e dando-lhe maior liberdade na exploração dos materiais concebidos (sem receio de que se perdessem dados muito importantes por ele não pensar ou agir em relação a esses materiais como a investigadora o faria, ou não ter os conhecimentos que esta entretanto tinha construído, quer sobre as línguas, quer sobre possíveis caminhos a seguir na exploração dos materiais propostos).

O docente da disciplina concordou com esta nossa avaliação, mas salientou o facto de se tratar do ano final do Ensino Secundário e a necessidade de dar cumprimento integral ao Programa a fim de preparar as alunas para o Exame de 12º ano. Para, a este respeito, evitar qualquer prejuízo para as aprendentes, passível de ser atribuído às actividades ligadas a este projecto de investigação, acordou-se, então, que a intervenção teria lugar apenas durante o primeiro período lectivo.

Assim, cerca de um mês após o início das aulas, dedicado a consolidar as aprendizagens realizadas no ano anterior, deu-se início à implementação da 2ª *Fase do Programa Plurilíngue*, centrada não já em temáticas de índole cultural, mas, de acordo com o Programa da Disciplina, construída em torno de autores latinos e sua produção literária. Por isso a Actividade Introdutória desta fase teve como figura central e como tema “*Cícero*”, sua vida e obra, e, no que respeita a esta última, das várias previstas para estudo na Planificação da disciplina, optámos por “*Pro A. Licinio Archia poeta oratio*”¹⁹.

A primeira tarefa proposta consistiu na tradução de um texto em Italiano retirado da Internet (cf. Webgrafia) versando, de forma bastante breve, a bio-bibliografia de Cícero (Anexo III.1 – 1). Esta tradução, realizada em pares de acordo com a disposição das alunas na sala de aula, seria entregue por escrito no final da aula destinada a esta actividade e, na aula seguinte, constituiria objecto de partilha/correção em trabalho conjunto da turma, com comentário particular a

¹⁹ *Discurso em defesa do poeta Aulo Licínio Árquias*

algumas passagens, que o professor, em colaboração com a investigadora e fruto do que observara durante a realização da tarefa em aula, considerasse interessante realçar (de acordo, também, com os seus objectivos da disciplina e com algumas dificuldades por ele próprio sentidas ao abordar previamente o texto).

Ainda como introdução ao autor e à obra a estudar, foi fornecido às aprendentes um documento (Anexo III.1 – 2) contendo uma síntese em Português do contexto e conteúdo do discurso oratório em causa, seguido de um excerto em Castelhano sintetizando o conteúdo das primeiras partes em que o discurso se divide. Esta informação era fundamental para as alunas e teria sempre de ser por elas próprias obtida ou fornecida pelo docente, já que para esse ano lectivo este tinha optado por não trabalhar com nenhum Manual Escolar em particular. Este facto foi, então, por nós aproveitado para conceber o material para a introdução a esta segunda fase do PP, recorrendo agora a obras impressas sobre a temática, disponíveis para consulta, neste caso em particular, na Biblioteca Geral da Universidade de Aveiro (Louro da Fonseca, 1974; Velázquez, 1986).

Este documento em particular, além de servir de Ficha Informativa para as aprendentes, seria ainda objecto da realização de um resumo do exórdio de *Pro Archia*, primeiro excerto latino a estudar em aula, tendo como base o primeiro parágrafo de “*Partes do Discurso*”, tarefa que se realizaria na aula e seria seguidamente entregue, por escrito, ao docente.

Feito o resumo, seria então altura de passar ao trabalho com o texto latino. Para apoiar este trabalho, construímos um documento multilingue (Anexo III.1 – 3 a 8) com diversos excertos da obra em estudo. De facto, na ausência de um Manual Escolar, e face à necessidade de as aprendentes terem acesso a uma visão o mais completa possível da globalidade da obra, quer para promover uma melhor compreensão de cada excerto estudado, quer porque em termos de Exame final poderiam ser confrontadas com um excerto não trabalhado em aula, pareceu-nos pertinente construir este documento, que lhes permitiria, ao invés de terem que se limitar à leitura de uma tradução em língua portuguesa da obra completa, conhecer essa mesma obra por meio de diferentes línguas (situação similar àquela

com que hipoteticamente poderiam vir a ser confrontadas no futuro, caso seguissem para o Ensino Superior; isto é, necessidade de adquirir conhecimentos específicos sobre uma matéria através de obras escritas em diferentes línguas, para as quais muitas vezes não existe tradução portuguesa).

Assim, recorrendo a traduções e edições bilingues devidamente publicadas e divulgadas (cf. Anexo 0), foi construída esta “manta de retalhos”, da qual, inicialmente, às aprendentes só seria entregue a primeira página, aquela onde constaria o excerto latino a estudar em primeiro lugar.

Tendo já conhecimento do conteúdo do Exórdio, a partir do texto castelhano resumido, as aprendentes entrariam em seguida em contacto com o texto latino propriamente dito, através de uma leitura em voz alta, feita pelo professor, do parágrafo I.1, que elas deveriam acompanhar, sublinhando as palavras ou expressões que à partida lhes eram completamente desconhecidas, as quais seriam, subsequentemente, objecto de discussão em turma. Com esta tarefa pretendíamos observar como descobririam as alunas o significado desses elementos desconhecidos, por referência a que conhecimentos, linguísticos ou outros, e simultaneamente reforçar, se possível, junto do nosso público a ideia de que o recurso às línguas modernas pode ajudar na compreensão e aprendizagem da língua latina. Por outro lado, queríamos também observar a interacção professor-alunas e verificar até que ponto o trabalho até aí realizado no âmbito da colaboração com o nosso projecto levava o docente a procurar um discurso de diversidade e de ligação com outros elementos que não apenas o Português, e que dificuldades poderiam ser detectadas nesse processo.

Feito este primeiro trabalho de exploração do texto, entrar-se-ia então na Actividade Principal desta 2ª fase, que consistiria num aprofundamento do conhecimento sobre o texto, resultante numa tradução que seria realizada, não com auxílio de dicionário, como era habitual nas aulas de Latim, mas com o auxílio de uma tradução em língua inglesa.

Solicitando às aprendentes um confronto passo-a-passo, oração a oração, frase a frase entre as versões latina e inglesa, esperávamos que elas:

- utilizassem o texto inglês como fonte de transferências para a compreensão do texto latino e, eventualmente, o inverso (note-se que o tipo de texto em causa, literário e argumentativo, pode levantar problemas de compreensão, pela complexidade que lhe é própria, independentemente da língua em que se apresenta e do maior ou menor domínio que o sujeito dela tenha);

- constatassem, e ficassem alerta para, semelhanças e diferenças entre a sintaxe das duas línguas (percebendo que uma mesma ideia pode ser expressa, de acordo com a língua em causa, através de construções sintáticas aparentemente diversas, ou seja, de diferente classificação do ponto de vista da estrutura sintática de superfície, mas semanticamente equivalentes);

- desenvolvessem a capacidade de lidar com várias línguas em simultâneo, flexibilizando o seu raciocínio para as passagens entre elas (Latim, Inglês e Português, neste caso).

Terminado este trabalho com a primeira parte do Exórdio, terminaria também a nossa intervenção junto da turma, no que ao PP, em concreto, dizia respeito (foram, ainda, levados a cabo um questionário e uma entrevista finais, apresentados no Capítulo 3.2).

2.5 “Como obter informação para análise?”:

selecção de instrumentos e técnicas de recolha de dados

A observação das situações educativas torna-se difícil, face à abundância de dados que é necessário recolher para se obter uma descrição próxima da realidade. Para a pôr em prática [...] o investigador delimita [...], explicitamente, o sector de observação.

(Mialaret, 2001: 57)

Ao iniciarmos o processo de consideração sobre os métodos e técnicas de recolha de dados de que nos deveríamos socorrer neste projecto, num primeiro ponto assentámos e dele partimos: identificávamos o nosso trabalho com as abordagens de tipo predominantemente qualitativo e, no quadro dos paradigmas construtivista e interpretativo, identificávamo-nos, pelo menos parcialmente, com a metodologia do Estudo de Caso (Yin, 2003), *[which] is characterized by researchers spending extended time, on site, personally in contact with activities and operations of the case, reflecting, revising meanings of what is going on* (Stake, 2000: 445).

A associação deste tipo de abordagem ao contexto em que a pretendíamos desenvolver, tendo particularmente em conta a vertente interventiva (de investigação-acção?...) deste projecto, imediatamente nos fez atentar nas questões ligadas à validade e validação, não só do processo, e da consequente relação entre os métodos e técnicas de recolha de dados seleccionados e os objectivos que nos propunhamos alcançar, mas também das conclusões a que pudéssemos chegar. Com estas noções de validade e validação chegou até nós a de triangulação, e a consciência de que realizar esta acção serviria os propósitos de validação requeridos:

to reduce the likelihood of misinterpretation, researchers employ various procedures [...]. For qualitative casework, these procedures generally are called triangulation [...] a process of using multiple perceptions to clarify meaning (Stake, 2000: 443).

De facto, tendo em conta que, qualquer que fosse o método escolhido, ele teria necessariamente vantagens e desvantagens, potencialidades e limitações, *the use of triangular techniques, it is argued, will help to overcome the problem of “method-boundedness”* (Cohen, Manion & Morrison, 2003: 113).

Recorrer a técnicas de triangulação implicaria, então, o uso de diferentes métodos de recolha de dados, os quais, complementando-se, nos pudessem fornecer uma visão tão completa e aprofundada quanto possível da “realidade” que pretendíamos estudar, validando a investigação: (i) do ponto de vista interno, pela recolha de dados que sustentassem com acuidade as alegadas descobertas a realizar; (ii) do ponto de vista externo, para permitir a outros (eventuais leitores dos resultados) um conhecimento suficientemente aprofundado do fenómeno analisado, por forma a avaliar potencialidades de generalização ou adaptação aos contextos em que se movem ou investigam; (iii) do ponto de vista do conteúdo, pela cobertura o mais completa e fiel possível do domínio de que os instrumentos supostamente dariam conta (*idem*: 107-110).

A validação, sobretudo externa, de uma investigação passaria também, segundo pudemos perceber, por uma documentação sistemática dos procedimentos adoptados (Lessard-Hébert, 1994: 76). Por isso, desde o início procurámos registar por escrito as decisões que íamos tomando, bem como documentar os processos de construção dos materiais e instrumentos de recolha de dados a utilizar, referindo, nomeadamente, objectivos, raciocínios e literatura em que nos apoiáramos. A adopção deste procedimento revelou-se fundamental ao iniciarmos a redacção desta dissertação nos moldes em que nos propusemos fazê-lo: só pelo recurso a esses registos pudemos reconstruir, com relativa segurança e fidelidade, o percurso que fomos realizando no âmbito da construção deste processo de investigação, obtendo, assim, uma “imagem animada” da nossa própria evolução, que por sua vez nos permite consciencializar e analisar criticamente pressupostos, crenças e (des)conhecimentos em que baseámos as nossas acções, que de outro modo poderiam ser, actualmente, incompreensíveis ou aparentemente infundadas.

As técnicas e instrumentos de recolha dos dados teriam, então, que ser variados, mas faltava decidir de que tipo. Para tomar esta decisão, recorreremos de novo à literatura sobre metodologias de investigação e procurámos ver, no seio daquelas que mais se identificavam (ainda que não completamente, como vimos)

com o trabalho que pretendíamos desenvolver, as técnicas de que nos poderíamos socorrer.

2.5.1 Postura observante da investigadora

Descrever para desocultar e para isso observar. [...] Qualquer que seja o caminho seleccionado pelo investigador, [nos paradigmas interpretativos] a observação é o procedimento de base.

(Rodrigues, 2001: 66)

Situando-nos nós, claramente, numa abordagem de tipo qualitativo e interpretativo, e uma vez que *não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador* (Pardal & Correia, 1995: 49), um primeiro passo seria considerar qual a postura que assumiríamos, enquanto investigadoras, no que concerne à observação do contexto que nos forneceria os dados para análise: o conjunto de aulas de Latim, de uma turma real, onde se desenvolveria o PP concebido.

As descrições metodológicas respeitantes a este assunto referem, habitualmente, uma dualidade de opção/postura, em função do critério “participação”: observador participante *vs* observador não-participante (Lessard-Hébert, 1994; Pardal e Correia, 1995; entre outros), sendo o papel do observador determinado pelo método adoptado. No caso das investigações qualitativas, considerando-se que *the researcher is the principal data collection instrument* (Anderson, 2002: 123; cf. Rodrigues, 2001), a postura habitualmente por ele assumida é a de participante, podendo esta revestir-se de uma forma mais activa ou mais passiva, dependendo do envolvimento do observador com os acontecimentos ou indivíduos observados (Lessard-Hébert, 1994: 156). Neste sentido, ele poderá integrar-se no contexto, mas procurando não interferir nas ocorrências e, deste modo, limitar-se a “observar por dentro”, numa perspectiva de compreensão de *um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior* (op. cit.: 155), ou poderá, por outro lado, tomar parte nas próprias actividades que se propõe observar (Cohen *et al.*, 2003: 186).

Embora aparentemente simples, mesmo sobre esta questão da participação podemos encontrar algumas diferenças de autor para autor, sendo uma das principais o facto de a primeira modalidade participante apontada, isto é, a *observação participante passiva* (segundo designação de Evertson e Green, 1986, apresentada em Lessard-Hébert, 1994: 156), ser por alguns considerada como, na realidade, não participante:

The best illustration of the non-participant observer role is perhaps the case of the researcher at the back of the classroom coding up every three seconds the verbal exchanges between teacher and pupils (Cohen et al., 2003: 187).

Transpondo estas informações para a forma como pretendíamos desenvolver o nosso trabalho, um dilema nos surgiu. Por um lado, nós pensávamos estar presentes nas aulas de Latim, observando o seu desenrolar mas sem intervir directamente, o que configuraria, segundo a afirmação de Cohen, um modelo de observação não-participante (ainda que não nos propuséssemos codificar as ocorrências, mas tão somente observar e registar eventuais notas que fossem pertinentes para as fases seguintes – assunto que retomaremos mais adiante). Contudo, por outro lado, nós iríamos assumir um papel interventivo prévio, nos bastidores, na concepção das próprias actividades cujo desenrolar pretendíamos posteriormente observar. Qual seria então, verdadeiramente, a nossa postura do ponto de vista da observação?

Do ponto de vista da prática, o que sucederia seria que a investigadora estaria presente nas aulas ligadas ao projecto, a fim de poder acompanhar *in loco* a progressão do trabalho e proceder a eventuais ajustes em propostas futuras, interagindo, de certa forma, com a turma (alunos e professor) – ainda que sem intenção de intervenção directa no curso da aula – de forma a conhecê-la com alguma profundidade.

De facto, como afirmam Pourtois e Desmet²⁰ (1988), esta observação, que consideram participante,

²⁰ Citados em Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 156.

transcende o aspecto descritivo da abordagem (objectiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos. Neste caso o investigador está inserido na vida dos actores a que o estudo diz respeito. Ele procura obter o máximo de informações que lhe é possível sobre esta situação específica (p.123).

O papel interventivo que atrás mencionámos viria a verificar-se aquando de um primeiro contacto pessoal da investigadora com a turma, a fim de apresentar o projecto e reforçar o pedido de colaboração que entretanto já teria sido feito pelo docente da disciplina. Ocorreria, ainda, de forma mais directa, sob a forma de intervenções pontuais nas primeiras aulas do Programa Plurilingue e pela realização de entrevistas individuais aos alunos, se concordarmos com Lessard-Hébert em que *também a observação participante é muitas vezes associada à técnica da entrevista (1994: 158).*

Para além de se reflectir sobre se a modalidade de observação adoptada seria participante ou não-participante, havia que considerar a necessidade de ela ser relativamente estruturada, concentrando-se, para tal, em *elementos sistematizados, considerados relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo [...] recorrendo a meios técnicos aperfeiçoados que possibilitem um nível elevado de precisão (Pardal & Correia, 1995: 50).*

Esta decisão quanto à estruturação teve em conta uma série de factores, relacionados com os objectivos da intervenção no terreno, a saber:

- procurávamos pistas de clarificação do conceito de Intercompreensão, pelo que, a este respeito, não nos era possível definir *a priori* categorias de observação que conduzissem a um qualquer tipo de codificação de ocorrências;
- pretendíamos conhecer a forma como as aprendentes lidariam com os dados verbais apresentados, adoptando para tal um sistema de observação aberto, ainda que já informado por um conjunto de conceitos relacionados com esta temática a que estaríamos particularmente atentas;
- tínhamos intenção de recorrer, complementarmente, a sistemas tecnológicos de registo de dados, que nos garantissem uma maior fidelidade ao

ocorrido e a compilação de um conjunto de dados passíveis de, após transcrição, poderem ser confrontados, a qualquer momento e por qualquer pessoa, com os constructos teóricos por nós concebidos.

Com estes factores em mente, considerámos que a observação a realizar seria apenas parcialmente estruturada (ou semi-estruturada), uma vez que:

- por um lado, concentraríamos a nossa observação nas aulas em que fossem implementadas as actividades propostas no âmbito deste projecto, deixando, porém, em aberto a possibilidade de presença em outras aulas, cujo conteúdo pudesse trazer alguma mais-valia para a compreensão do nosso objecto de estudo;

- por outro lado, dentro dessas aulas a registar, a observação seria inteiramente aberta, sem categorias de codificação previamente definidas, ainda que, posteriormente e aquando da transcrição dos dados recolhidos, pudéssemos vir a fazer opções quanto às ocorrências a incluir no *corpus*, em função dos objectivos de análise que entretanto fossem delineados.

Em Cohen viríamos a encontrar a confirmação para esta concepção de observação:

A semi-structured observation will have an agenda of issues but will gather data to illuminate these issues in a far less pre-determined or systematic manner [than a highly structured observation] (2003: 305).

2.5.2 Inquéritos e outros registos escritos

The advantage [of participant observation] is that observation takes place in a natural setting, but the interpretation of meaning may not be valid.

(Anderson, 2002: 166)

O recurso à observação participante, apesar de adequado ao tipo de investigação em curso, não seria porém garantia de que a nossa interpretação das situações e as conclusões a que chegaríamos fossem, de facto, válidas. Poderia vir a suceder que víssemos aquilo que queríamos ver, que concluíssemos o que nos

pareceria adequado face ao objectivo final deste trabalho, fruto de uma leitura falseada dos dados que fôssemos recolhendo.

Conscientes deste perigo, procurámos meios de o evitar, e novamente nos deparámos com o princípio da triangulação e a pertinência de confrontar as nossas próprias percepções sobre o observado com as dos indivíduos observados (Lessard-Hébert, 1994: 74/5), estendendo-se e, simultaneamente, complexificando-se o próprio objecto da investigação, na medida em que estávamos conscientes, com Rodrigues, de que

o fenómeno educativo comporta muitos aspectos cuja visibilidade não é, pelo menos, directa. As crenças, os valores, as expectativas, os interesses, as intenções, as interpretações, os significados atribuídos pelos sujeitos são tão reais como um comportamento, além de que dão a este fundamento (2001: 66).

Planificámos, então, o recurso a técnicas de inquérito por questionário ou entrevista, consoante o que considerássemos, em cada momento, mais pertinente e profícuo. O conteúdo e os objectivos desses instrumentos não podiam ser determinados *a priori* (exceptuando o caso do questionário de caracterização dos sujeitos, já apresentado no Capítulo 2.4.1), pois dependeriam precisamente do que fôssemos observando, das conclusões que, no curso da análise, se fossem delineando e para as quais buscaríamos aprofundamento e validação. Por isso, deixámos em aberto a hipótese de recorrer a esta técnica, considerando mesmo que seria inevitável, mas não avançámos, nesta fase inicial, para a construção de nenhum instrumento deste tipo.

Contudo, estando conscientes de que seria importante obter, desde o início, um *feedback* dos sujeitos envolvidos (especialmente as alunas, já que eram elas o nosso público-alvo prioritário) em relação às actividades que lhes iam sendo propostas – o interesse que lhes encontravam, o que teriam, potencialmente, aprendido, etc –, de forma a melhor e mais adequadamente concebermos os momentos subsequentes da intervenção, procurámos um recurso que desse resposta a esta necessidade mas que, simultaneamente, pudesse ser útil para os próprios sujeitos (tínhamos sempre presente em nós a perspectiva do *engaged educational researcher* e a vontade de que a experiência de colaboração com esta

investigação fosse, de alguma forma, significativa, do ponto de vista da aprendizagem, para as alunas envolvidas).

Este contributo para o desenvolvimento dos sujeitos enquadrar-se-ia, a nosso ver, no campo das oportunidades de reflexão sobre o experienciado, em que esperávamos poder proporcionar o desenvolvimento gradual da consciência, em particular, das suas próprias potencialidades e dificuldades e ainda das estratégias de acesso ao sentido de um texto escrito a que poderiam recorrer, sobretudo se nunca tivessem estudado a língua em causa (cf. Fosnot, 1999: 52²¹).

Tendo em conta o escalão etário do público a que nos dirigíamos, bem como o cuidado de não o “saturar” com determinado tipo de solicitações que poderiam tornar-se monótonas, levando-o à desmotivação – como poderia acontecer com o recurso constante e exclusivo ao questionário –, considerámos que a estratégia de redacção de um “*Diário*” poderia corresponder aos objectivos que nos orientavam: tratar-se-ia, à partida, de um tipo de texto familiar a um público adolescente, capaz de o cativar e de se constituir como um interlocutor a quem confiar as opiniões e reflexões mais pessoais acerca do trabalho realizado. Por outro lado, a leitura de alguns textos que nos remetiam para a proficuidade formativa do recurso, sobretudo, a Diários de Aprendizagem (por exemplo, Brumfit & Mitchel, 1989; Marques, Almeida & Tuvela, 1999), mas também a Portfólios Reflexivos (Sá-Chaves, 2000), dava-nos conta da importância deste tipo de estratégia para a “desocultação” do aprendente, para o ajudar a reflectir sobre si próprio e sobre as actividades em que se via envolvido, activando uma dimensão de auto-conhecimento e, conseqüentemente, a capacidade de aprendizagem.

Assim, e uma vez que pretendíamos orientar o conteúdo do Diário para as aulas do PP (uma página por cada módulo ou conjunto de aulas ligadas a uma mesma actividade), conhecendo opiniões e promovendo reflexões, optámos por estruturar nós próprias o texto, apresentando, quer frases completas, quer inícios de frase que as aprendentes deveriam completar, tudo num formato e linguagem o mais aproximados possível do que seria, de acordo com o nosso conhecimento e

²¹ Citada na pág. 66 desta dissertação.

experiência, um diário pessoal de alguém entre os 16 e os 20 anos de idade (cf. Anexo II.1.1a) – 98 e II.1.1b) – 206).

Uma outra fonte de informação complementar da observação seria constituída pelos registos escritos produzidos em aula, isto é, as *Fichas de Trabalho* concebidas no âmbito do PP. Estas Fichas deveriam ser recolhidas no final de cada aula e fotocopiadas, sendo depois os originais devolvidos às alunas e as cópias anexadas ao nosso *corpus*.

Com a recolha deste material pretendíamos, por um lado, aceder a um comprovativo das respostas construídas na resolução das tarefas propostas e, por outro, verificar se existiam elementos discutidos oralmente que não eram, depois, incluídos no registo escrito, e vice-versa, e procurar possíveis significados para essas ocorrências. Para além disto, considerávamos que a recolha das Fichas poderia complementar os dados recolhidos pela observação das interações professor-turma, no decurso das quais, por insegurança ou outros motivos, as alunas poderiam não evidenciar as suas opções.

2.5.3 Técnicas de registo dos dados

No que respeita ao registo da observação, recorreríamos a técnicas de recolha de dados que, no domínio das investigações qualitativas, encontramos associadas quer aos estudos de tipo etnográfico, quer aos estudos de caso, consoante os autores, mas que, em qualquer das situações, são apresentadas como contribuindo para o cumprimento de um requisito fundamental para o rigor e validade dos trabalhos realizados: reunir informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação, já que:

the internal validity of qualitative research, in contrast, come from keeping meticulous records of all sources of information used, using detailed transcripts, and taking field notes of all communications and reflective thinking activities during the research process (Anderson, 2002: 134).

Assim, tendo em mente que *grande número de investigações qualitativas recorrem a diversas técnicas de recolha de dados que se complementam* (Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 158) e permitem a já referida triangulação dos mesmos, a observação *in situ* seria acompanhada de notas de campo abertas, elaboradas pela investigadora. Considerando, porém, as dificuldades que este método levanta, em particular a investigadores inexperientes, e a potencial pouca precisão daí consequente (Cohen, 2003: 188), decidimos que as notas deveriam versar apenas ocorrências ou comentários que, por um lado, fossem pertinentes para o trabalho a realizar imediatamente a seguir (antes, por isso, de haver tempo de analisar os dados provenientes de outras fontes), e que, por outro lado, não fosse possível registar através dos meios tecnológicos complementares que planeávamos utilizar: vídeogravação de aulas, quando fosse privilegiada a interação professor-turma; áudiogravação, aquando das tarefas realizadas em grupo.

A opção pelo recurso a estes meios tecnológicos procurava dar resposta a um potencial problema – o de, com as notas resultantes da observação, se chegar *non pas à des rapports pertinents, complets et factuels, mais à des jugements et à des opinions basées sur les parties sensationnelles des événements* (Van Der Maren, 1996: 296) – permitindo, assim, ultrapassar eventuais limitações que o registo de notas de campo por parte da investigadora poderia apresentar, uma vez que:

audio-visual data collection has the capacity for completeness of analysis and comprehensiveness of material, reducing both the dependence on prior interpretations by researcher, and the possibility again of only recording events which happen frequently (Cohen *et al.*, 2003: 313).

No que respeita ao recurso à áudiogravação, optámos por ela por acreditarmos que nos permitiria conhecer com maior profundidade e veracidade os raciocínios e estratégias utilizadas pelas aprendentes ao longo da resolução das tarefas propostas, já que elas poderiam coibir-se de os apresentar, quer nos registos escritos, quer em solicitações posteriores, feitas em aulas ou inquéritos. Acreditávamos, por isso, que este recurso nos permitiria *cerner le dynamisme de la mise en oeuvre des stratégies développées par chaque sujet pour aboutir aux solutions qu'il proposait* (Araújo Carreira, 1996: 412).

A vídeogravação era ainda aconselhável tendo em conta o facto de pretendermos analisar aulas, o que pressupunha a presença de diversos intervenientes cuja identificação correcta dependeria, em grande medida, da possibilidade de os observar.

Ao optar por estas técnicas de recolha de dados, tínhamos já consciência de que a presença dos instrumentos de registo, bem como a da própria investigadora, poderiam criar inibições nos sujeitos (Van Der Maren, 1996: 300) e, deste modo, “empobrecer” o *corpus* para análise que desejávamos constituir: *The challenge with collecting observational data is ensuring that your presence does not alter the behaviour of the people in the setting* (Anderson, 2002: 128).

Considerámos, contudo, que, por um lado, e concordando com Ten Have (1999), as consequências negativas de possíveis modificações de comportamento das aprendentes (que procuraríamos compensar por meio de atitudes que favorecessem a familiarização do público com a investigadora, a chamada de atenção para o carácter não-sumativo da avaliação a efectuar e o cruzamento com outras fontes de dados) seriam largamente ultrapassadas pelas vantagens de captação de aspectos visuais do contexto complexo que é a sala de aula. Por outro lado, recorrendo a estes meios tecnológicos teríamos disponível para análise um documento tanto quanto possível rigoroso e objectivo daquilo que efectivamente tinha ocorrido, um documento que poderíamos revisitar sempre que, no curso da análise, surgissem dúvidas ou a necessidade de reabilitar episódios inicialmente desvalorizados (por serem considerados pouco significativos). Afinal, *il est étonnant de voir combien des choses nouvelles on remarque à chaque visionnement d'un même enregistrement* (Van Der Maren, 1996 : 301).

A utilização de meios electrónicos de gravação acarreta, porém, o perigo de surgimento de “problemas técnicos” que impeçam o acesso aos dados (situação por que viemos a passar); daí que desde logo os tenhamos encarado como apenas um dos meios de recolha de dados, ainda que, potencialmente, o mais profícuo.

2.5.4 Constituição do *corpus* para análise

Managing the masses of qualitative data you collect during a study can be a nightmare, even for the most organized researcher on the planet. Between field notes, transcripts of interviews, records of physical artefacts, photographs, brochures, maps and souvenirs collected in the field, you can easily become lost in your own data.

(Anderson, 2002: 130)

O “sistema tecnológico de observação” fornecer-nos-ia um conjunto de informação «em bruto», isto é, tal qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo (Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 155). Por isso, a fim de tornar esta informação mais acessível a uma análise sistemática e interpretativa, teríamos que, num primeiro momento, confrontá-la com os objectivos investigativos que nos propúnhamos alcançar e assim seleccionar os passos que, de facto, contribuiriam para a prossecução dos mesmos, e, numa fase seguinte, transcrever esses passos e, assim, construir um registo escrito “manipulável” e passível de ser anexado à análise, para que qualquer leitor do estudo pudesse confrontar as interpretações apresentadas com os dados que a elas deram origem.

Esta constituiria, então, uma fase global de “redução dos dados” *a posteriori*, segundo a designação apontada por Miles e Huberman (citados por Lessard-Hébert, 1994), essencial para a organização e apresentação posterior dos mesmos. Uma “redução antecipada” teria sido já efectuada ao delimitarmos as aulas a observar e registar, de acordo com o quadro conceptual que nos interessava desenvolver, bem como uma “redução concomitante”, concretizada pela decisão que seria tomada, ao longo do curso das aulas, dos passos que poderíamos excluir (como por exemplo registo do sumário da aula ou explicitação de acontecimentos não relacionados com o projecto), por considerarmos que não apresentavam contribuições relevantes para o nosso trabalho.

Destes sucessivos processos de redução resultaria, por fim, um conjunto de transcrições de ocorrências de aula cujo conteúdo, no *corpus* global de dados a

construir, seria complementado e confrontado com cópias dos documentos produzidos pelos participantes no estudo: Fichas de Trabalho e Diário.

Após a conclusão da interacção com a turma colaborante demos início ao processo de transcrição do conteúdo das gravações vídeo (aulas) e áudio (aulas e entrevistas). Como já foi referido, neste processo de transcrição incluímos apenas os episódios que imediatamente considerámos de potencial interesse para a temática em estudo, excluindo, por isso, outro tipo de ocorrências, geralmente do tipo: referência a acontecimentos não directamente ligados ao PP; esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho (após explicitação do mesmo), em cujo diálogo não surgem elementos de relevo para a análise; situações, em particular do trabalho em grupo, em que o diálogo se afasta temporariamente da temática em causa; verbalização das respostas em simultâneo com a sua redacção nas Fichas de Trabalho; tentativa de leitura dos textos apresentados. Porém, sempre que uma destas ocorrências tem lugar no meio de um episódio que está a ser transcrito, para que este não fique incompreensível optámos por sinalizar que existe uma passagem não transcrita e, se pertinente, esclarecer sucintamente o seu conteúdo, como ilustrado pelo exemplo seguinte:

(...) =continuação da redacção da resposta referente ao Texto A=.

De posse destas transcrições, bem como das fotocópias dos restantes documentos escritos recolhidos, também eles rescritos informaticamente (com respeito total pela ortografia e sintaxe originais), procedemos à compilação dos Anexos que acompanham esta dissertação (em CD-ROM), organizado por ordem cronológica, ou seja, de acordo com o momento em que cada actividade teve lugar.

Assim, nos capítulos dos Anexos correspondentes a cada um dos momentos do PP encontram-se, em primeiro lugar, cópias do material por nós concebido e fornecido às alunas, seguido, quando pertinente, de uma resolução/correção dos exercícios, de cópias das resoluções apresentadas pelas alunas e, por fim, de transcrição das aulas em que as actividades decorreram. Intercalando esta informação encontra-se, nos locais apropriados, a transcrição das entrevistas e as respostas aos questionários.

Introduzindo o volume dos Anexos encontramos um conjunto de informações essenciais para a leitura e fundamentação dos mesmos, como as convenções utilizadas nas transcrições, os símbolos fonéticos adoptados nas ocasiões em que se considerou pertinente transcrever foneticamente a pronúncia de certos vocábulos/expressões, a origem dos textos utilizados em cada uma das actividades e ainda as planificações anuais, de 11º e 12º Anos, da disciplina de Latim, com base nas quais integrámos cada momento do PP.

Dado que optamos por não imprimir a totalidade dos Anexos (em CD-ROM), mas antes por apresentar, em Apêndice (explicitado no Capítulo 4), as ocorrências seleccionadas para análise, transcrevemos aqui o respectivo índice, a fim de ilustrar a descrição acima realizada e de facilitar uma eventual consulta.

Anexo 0 – Informações

Convenções utilizadas na transcrição dos dados	1
“Alfabético Fonético” adoptado	2
Bibliografia utilizada na construção do Programa Plurilingue	3
Planificação Anual da Disciplina de Latim (11º e 12º Anos)	5

Anexo I – Caracterização da Turma

I.1 – Dados relativos às Fichas Biográficas	8
I.2 – Dados relativos ao Questionário “ <i>Como me relaciono com as línguas?</i> ”	20
I.3 – Dados relativos à Compreensão em Português	
I.3.a – Prova de Raciocínio Verbal	39
I.3.b – Teste “cloze”	54

Anexo II – Programa Plurilingue (1ª fase)

II.1 – <u>1º Módulo</u>	
“Expansão de Roma: Júlio César e a conquista da Gália”	
II.1.1 – Actividade Introdutória	65

Resolução das Fichas de Trabalho	75
Transcrição – 1ª Aula	79
Transcrição – 2ª Aula	94
II.1.1a) – Diário de Reflexão	98
II.1.2 – Actividade Principal	107
Resolução das Fichas de Trabalho	112
Transcrição – Trabalho de Grupo	
*Grupo CI & M – 1ª Aula	124
– 2ª Aula	131
*Grupo AP, C & I – 1ª Aula	142
– 2ª Aula	155
*Grupo Cr, CS & N – 1ª Aula	178
– 2ª Aula	193
II.1.1b) – Diário de Reflexão	206
II.1.3 – Continuação do estudo do tema	215
Transcrição – 1ª Aula	217
Transcrição – 2ª Aula	222
Transcrição – 3ª Aula	223
II.1.4 – Actividade Conclusiva	231
II.2 – <u>Entrevista I</u>	
*AP	236
*C	242
*CI	246
*Cr	253
*CS	259
*I	264
*M	267
*N	276

II.3 – 2º Módulo

“As termas: de Roma à actualidade”	279
Resolução das Fichas de Trabalho	
*Grupo 1	292
*Grupo 2	293
*Grupo 3	294
Resolução das Fichas Individuais	295
Transcrição da Aula	302

Anexo III – Programa Plurilingue (2ª fase)

III.1 – Actividade Introdutória

“Cícero”	316
“Cicerone. Biografia” – traduções	324
“Partes do Discurso” – resumos	325
Transcrição – 1ª Aula	326
Transcrição – 2ª Aula	334

III.2 – Actividade Principal

“Oratio pro A. Licinio Archia poeta”	343
Transcrição – 1ª Aula	344
Transcrição – 2ª Aula	356

Anexo IV – Questionário Final

Parte I: “O projecto”	365
Parte II: “As crenças”	367
Parte III: “As estratégias”	369

Exercício de Compreensão	371
*AP	372
*C	379
*CI	386
*Cr	393
*CS	400
*I	408
*M	415
*N	422

Anexo V – Entrevista Final

*AP	429
*C	437
*CI	441
*Cr	452
*CS	459
*I	467
*M	472
*N	479

Capítulo 3

Viagem a um terreno de ensino-aprendizagem

O investigador observa, questiona e estuda.

(Bell, 1997: 23)

Introdução

Este capítulo compreende uma explicitação, passo-a-passo, de todo o percurso efectuado para concretização e implementação do Projecto Plurilingue (PP): calendarização; condições materiais e humanas; ocorrências não previstas e eventualmente condicionantes do processo; confronto entre o previsto, aquando da concepção do PP, e o realmente acontecido; explicitação de acontecimentos não gravados, mas registados em notas de campo pontuais.

Apesar de não se tratar ainda de um capítulo de análise de dados, são, contudo, tecidas algumas considerações e reflexões críticas relativamente ao processo desenvolvido, procurando compreender e explicitar as motivações desse desenvolvimento, o que passou, em nosso entender, por uma primeira leitura e análise longitudinal dos dados, fundamental no nosso percurso e que não será possível resgatar posteriormente, quando os olharmos pelo prisma das categorias de análise que adoptámos nesta investigação.

Por este motivo, para além da descrição do desenrolar do PP e da chamada de atenção para aspectos que se nos foram impondo, apresentamos também neste capítulo:

- os objectivos e princípios orientadores da concepção da Entrevista I (Anexo II.2) e do Questionário Final (Anexo IV), que não tinham sido pensados nas fases iniciais de concepção do Programa que apresentámos no capítulo anterior, mas após a implementação das actividades (e em função do ocorrido e observado);

- a primeira leitura que efectuámos destes instrumentos de inquérito e que informou a construção do guião da Entrevista Final (Anexo V).

Não se conseguirá, porém, uma compreensão o mais completa possível do ocorrido, tal como preconiza a literatura e prática de investigação educacional, sem que se conheça em profundidade o contexto em que o estudo decorreu. Assim, antes de avançarmos para o desenrolar das actividades, algumas informações mais pormenorizadas sobre o terreno – Escola em que elas se desenrolaram.

3.1 Caracterização da Escola colaborante¹

À Escola Secundária que me abriu as portas para a implementação de actividades sem as quais este projecto mais não seria do que devaneios de uma mente inquieta.

(Leonor Santos)

A turma que colaborou com o presente projecto pertencia a uma Escola Secundária do Concelho de Anadia (Região Centro), concelho esse que conta com pouco mais de 30 000 habitantes (segundo Censos de 2001) distribuídos por 15 freguesias (num total de cerca de 218km²), com maior concentração de população na faixa mais litoral do Concelho.

A população activa da região, estimada em cerca de 14 000 pessoas, trabalha, maioritariamente, no sector da indústria (48%), seguido dos serviços (35%) e da agricultura (17%).

Segundo o retrato traçado pela própria escola, muitas vezes os rendimentos das famílias decorrem da combinação de várias destas actividades (em particular a agricultura, em horário pós-laboral), factor que influenciará a falta de tempo para procura de “valores culturais”, isto apesar de, no Concelho, existirem 15 Associações Culturais e Recreativas e cerca de 20 Associações Desportivas.

Destaca-se ainda, a nível da região, a existência de uma Rádio e dois Jornais locais, uma pequena Biblioteca Municipal (cujas actividades é complementada pela das bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian), uma sala de espectáculos (com projecções de filmes, ao fim-de-semana e, esporadicamente, com apresentação de peças de teatro) e uma estância termal bastante procurada, sobretudo entre os meses de Maio e Outubro, o que traz ao Concelho uma afluência significativa de pessoas de outras localidades do País e mesmo do estrangeiro.

Na localidade sede do Concelho existem uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclo (EB 2,3) e a Escola Secundária em que trabalhamos. Ainda dentro do Concelho,

¹ Informações obtidas a partir do “Projecto Educativo de Escola”.

mas noutras localidades, existem mais uma EB 2,3 e dois Colégios mistos (semi-particulares, pois protocolados com o Estado).

A Escola Secundária, que abrange o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário e ministra cursos diurnos e nocturnos, é actualmente constituída, do ponto de vista físico, por dois edifícios (Bloco A e Bloco B), campos de jogos e espaços usados para estacionamento de veículos, práticas de jardinagem, desportivas e outras.

Como salas específicas, o edifício da Escola conta com laboratórios de Ciências Naturais, de Física, de Química, de Matemática, de Mecanotecnia e Electrotecnia, Oficinas de Mecanotecnia, Electrotecnia e Madeiras, dois Ginásios e respectivos balneários. Possui 27 salas de aulas, 4 das quais adstritas a disciplinas específicas (Geografia, História, área de Contabilidade e Informática), e 5 gabinetes, distribuídos pelos dois blocos e transformados em salas de aula para turmas pequenas, nomeadamente as decorrentes das disciplinas de opção do Ensino Secundário.

Todas as salas, à excepção dos Gabinetes, estão equipadas com retroprojector e, em cada andar, existe um conjunto de televisão e vídeo. A Escola dispõe ainda de um Anfiteatro com capacidade para 110 pessoas, dotado de equipamento multimédia.

No ano lectivo 2000/2001, altura em que se iniciou a colaboração com este projecto, a Escola contou com um total de 771 alunos matriculados, 110 dos quais no Ensino Recorrente Nocturno, e os restantes no diurno, com maior incidência no Ensino Secundário (485 alunos, face aos 176 do 3º Ciclo), já que a existência, no Concelho, de outras escolas vocacionadas para o Ensino Básico absorvem grande parte da população escolar deste nível.

A Escola conta também com um corpo docente relativamente estável (cerca de 117 professores), uma vez que a diminuição do número de alunos conduziu a uma redução na abertura de vagas disponíveis para colocação, recebendo-se apenas professores novos para a realização de Estágios Pedagógicos e em casos de

substituições temporárias. A maioria dos docentes é, por isso, oriunda do próprio Concelho.

A consulta do Projecto Educativo de Escola permite-nos perceber as principais preocupações do seu corpo directivo e docente pela identificação das áreas consideradas de intervenção prioritária, informações que enformam os Objectivos Gerais traçados:

- *Envolver a comunidade educativa na dinâmica da Escola, colaborando na melhoria do funcionamento da mesma, na humanização dos serviços e recursos humanos e materiais;*

- *Desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos e civicamente responsáveis;*

- *Desenvolver o espírito de iniciativa, de organização, de autonomia, de solidariedade e o espírito crítico;*

- *Desenvolver nos alunos capacidades de tomadas de decisão e avaliação das consequências dos seus actos;*

- *Promover trabalho inter e transdisciplinar, proporcionando ao mesmo tempo a cooperação entre os diversos elementos da comunidade escolar;*

- *Incentivar a integração plena e a interligação entre a Escola e o meio envolvente, criando áreas curriculares capazes de dar resposta aos anseios e aspirações dos alunos, dos pais e da comunidade envolvente;*

- *Responsabilizar toda a comunidade educativa numa envolvimento comum, concretizada na instituição escolar;*

- *Promover e alargar os valores e tradições locais e regionais;*

- *Desenvolver a capacidade de integração dos alunos na sociedade e no mundo do trabalho em que irão estar inseridos.*

Foi pelo reconhecimento, por parte dos órgãos directivos da Escola, do potencial contributo da nossa investigação para a prossecução de alguns destes objectivos, em particular o último, que a Escola considerou pertinente e aprovou a colaboração com a Universidade, através deste nosso projecto de investigação.

3.2 Implementação do Programa Plurilingue (PP)

Creio ser isto um aspecto essencial a ter em consideração se desejarmos abordar o ensino e a educação de uma perspectiva construtivista. As estratégias e processos parecem surgir, com demasiada frequência, do pressuposto ingénuo de que aquilo que nós próprios percebemos e inferimos das nossas percepções está ali, prontinho para os estudantes [e os professores, no caso de uma investigação como a nossa] agarrarem desde que tenham vontade de o fazer. Isto deixa passar a questão básica de que a forma como segmentamos o fluxo da nossa experiência, e a forma como relacionamos as peças que isolámos, é e permanece necessariamente uma questão essencialmente subjectiva.

(von Glasersfeld, 1999: 18)

Após o início do ano lectivo, a 15 de Setembro de 2000, foram realizados os contactos formais necessários com o docente colaborador e o Conselho Executivo da Escola Secundária em que o PP seria implementado, a fim de explicitar a colaboração pretendida e obter a respectiva autorização (informalmente já tinha sido obtida a garantia de colaboração perto do final do ano lectivo anterior, mas, a pedido do próprio órgão gestor da Escola, o assunto foi retomado formalmente e anunciado em Conselho Pedagógico no início do ano lectivo em causa).

Aquando das primeiras aulas da disciplina de Latim, o docente explicou à turma que, no âmbito daquela disciplina, tinha aceite colaborar com um projecto de investigação a levar a cabo por investigadores da Universidade de Aveiro, pediu às aprendentes que, com ele, também colaborassem e obteve as autorizações dos respectivos Encarregados de Educação para a recolha de dados (Anexo I.1 – 8). Obtida esta autorização, foram contactados os Directores de Turma das alunas em causa (alunas que provinham de duas turmas de Humanidades diferentes), a fim de se obterem cópias das Fichas Biográficas que constavam dos processos individuais, a partir das quais poderíamos traçar um primeiro retrato do público a que nos dirigiríamos.

A partir da análise das Fichas Biográficas (cf. Capítulo 2.3.2), recolhemos um conjunto de informações que considerámos as mais pertinentes face aos objectivos do nosso projecto e que sintetizámos nos quadros apresentados no

Anexo I.1 desta dissertação, procedendo à necessária salvaguarda das identidades das alunas.

Traçando um primeiro perfil socio-cultural e escolar da turma, há a destacar os seguintes aspectos:

- Quanto à idade: seis alunas com 16 anos, uma com 19 e outra com 20 (completos ou a completar durante o ano lectivo em causa, ou seja, 2000/2001);
- Quanto à escola frequentada no ano lectivo anterior: cinco alunas tinham frequentado a mesma Escola Secundária em que estávamos a trabalhar; duas alunas a EB 2/3 existente na mesma localidade; uma aluna um Colégio particular associativo da região;
- Quanto a retenções ao longo do percurso escolar: duas alunas com 3 retenções cada (do 1º Ciclo ao Secundário)²;
- Quanto a habilitações literárias dos Encarregados de Educação: metade completou a 4ª classe (ou 4º ano)³; dois completaram o 9º ano, outros dois o Secundário (ou Liceu) e um frequentou, sem completar, este mesmo nível de ensino; apenas dois possuem uma licenciatura;
- Quanto a disciplinas em que sentiram maiores dificuldades no ano lectivo anterior: três alunas mencionam disciplinas de línguas, especificamente Francês, Latim e Inglês;
- Quanto a disciplinas em que obtiveram melhores classificações no ano lectivo anterior: todas as alunas mencionam uma ou mais disciplinas de línguas, passando pelo Português, Inglês e Francês até à de Técnicas de Tradução de Inglês
- Quanto à profissão que gostariam de exercer: apenas uma aluna menciona explicitamente algo relacionado com as línguas.

² Anexo I.1 - 6 e 10.

³ Mantivemos a dualidade de designações apresentadas pelos alunos.

No Quadro 2 podemos ver sistematizada esta informação, agora relacionada com cada um dos elementos constituintes da turma:

Aluno	<i>AP</i>	<i>C</i>	<i>CI</i>	<i>Cr</i>	<i>CS</i>	<i>I</i>	<i>M</i>	<i>N</i>
Idade	16	16	20	16	16	16	19	16
Escola anterior	E.S. Anadia	E.S. Anadia	E.S. Anadia	EB 2/3 Anadia	E.S. Anadia	E.S. Anadia	Colégio	EB 2/3 Anadia
Retenções	-	-	2º, 4º e 10º anos	-	-	-	4º ano	-
Habil. Lit. Enc. Ed.	4º ano	4º ano	4º ano	Licenciatura	Liceu	9º e 11º anos	4º ano	4º e 9º anos
Disciplinas mais difíceis	Francês Latim	-	Inglês	-	-	-	Latim	-
Disciplinas melhor classificação	Francês Latim	Inglês Latim	Técnicas Tradução Inglês	Inglês	Inglês Francês Português	Inglês Francês Português	Inglês	Inglês Francês
Profissão	Advocacia	Turismo	Jornalismo; Prof. 1º Ciclo	Advocacia	Música	Arqueologia	Ed. de Infância	Línguas

Quadro 2: Caracterização da turma a partir das Fichas Biográficas

As aulas de Latim decorriam numa pequena sala denominada «Gabinete 4», que comportava duas filas de mesas de dois lugares para alunos, um quadro preto e uma secretária para o professor (Figura 2).

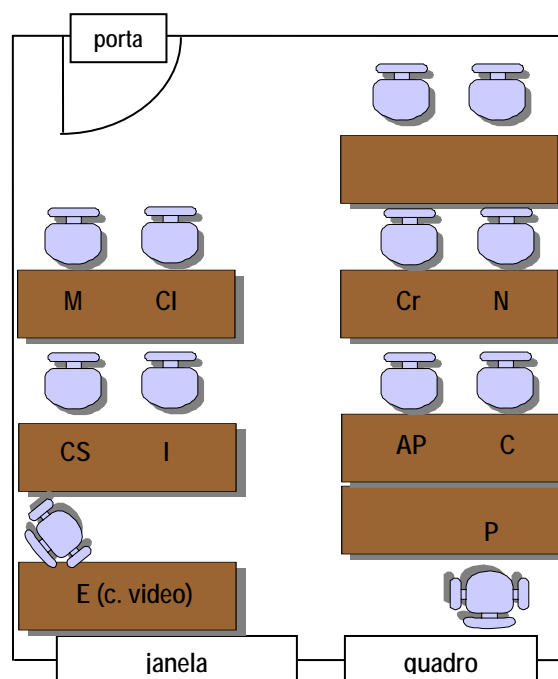


Figura 2⁴ – Planta da sala de aula (Gabinete 4)

O horário das aulas, durante o **ano lectivo 2000/01** (11º ano de escolaridade), foi o seguinte:

Segunda-feira: aula de 90 minutos (início às 15.30h);

Terça-feira: aula de 50 minutos (início às 9.30h);

Quinta-feira: aula de 50 minutos (início às 10.30h).

O primeiro contacto directo da Investigadora com a Turma seleccionada teve lugar a 14 de Novembro de 2000, durante uma aula de Latim, cumprido que estava o tempo planificado para a condução de revisões da matéria leccionada no ano anterior e, consequentemente, readaptação das alunas ao ritmo de trabalho da disciplina. A decisão quanto a esta data prendeu-se também com a necessidade de efectuar o pré-teste dos instrumentos de caracterização entretanto concebidos, o que, de acordo com a calendarização do projecto, só foi possível realizar já no início desse mesmo ano lectivo.

Optou-se, nessa primeira aula, por não efectuar ainda qualquer gravação, a fim de que aquele primeiro momento favorecesse uma desejável familiarização da

⁴ P = professor; E = investigadora/entrevistadora; restantes letras = iniciais dos nomes das alunas.

turma com a investigadora e com o projecto, sem outros elementos que pudessem causar maior estranheza e inibição. Por isso, neste primeiro momento optámos por registar, após a aula (já que neste caso fomos nela intervenientes), algumas notas de campo sobre o que tinha ocorrido.

Nessa aula a investigadora apresentou-se e explicou à turma as linhas gerais do projecto para o qual solicitava a sua colaboração. Note-se que o professor, embora tivesse já informado as discentes de que se tinha proposto colaborar com a presente investigação, não tinha contudo explicitado em que é que a mesma consistia e quais os seus objectivos concretos. Assim, após a apresentação, a investigadora esclareceu que o projecto estava construído em torno da noção de Intercompreensão e pediu às alunas que dissessem o que lhes sugeria este vocábulo. Elas mencionaram que deveria ter a ver com a relação entre pessoas e a possibilidade de elas se entenderem, de serem compreensivas umas com as outras, respeitando-se. Não tendo as alunas mencionado especificamente o contacto intercultural/linguístico, foi no diálogo turma-investigadora que este enquadramento acabou por emergir.

Em seguida procedeu-se a uma pequena “provocação”: se estávamos a falar de contacto entre falantes de línguas diferentes, por que razão este trabalho se iria realizar na aula de Latim, que não é actualmente o idioma de nenhum povo? A esta provocação dois tipos de resposta surgiram por parte das alunas: por um lado, o papel do Latim como língua-mãe da língua portuguesa, a qual é, no fundo, a fonte da nossa capacidade de compreensão; por outro lado o facto de que compreender não se limita à oralidade mas também abrange a escrita, que é o objectivo central das aulas de Latim.

A investigadora forneceu, depois, alguma informação mais detalhada sobre o projecto, mencionando explicitamente os seguintes aspectos:

- que a investigação em curso se enquadrava no campo de reflexão sobre o ensino de línguas e que pretendia contribuir para o melhoramento deste, no sentido de uma maior adequação às realidades e necessidades actuais (menção ao

mundo globalizado e às possibilidades de comunicação fornecidas pelas novas tecnologias);

- que os trabalhos a realizar não teriam um reflexo directo na classificação da disciplina de Latim (ainda que a postura e atitude nas aulas não deixassem de ser tidas em conta, como constava dos critérios de avaliação acordados entre o docente e a turma no início do ano lectivo), pelo que as alunas não deveriam inibir-se de arriscar a responder ou dar a sua opinião, mesmo que não tivessem a certeza de que o que diziam era correcto;

- que se iria proceder a gravação áudio e vídeo das aulas em que fossem desenvolvidas as actividades integradas no contexto da investigação em curso;

- que tudo seria feito para que a disciplina de Latim, e em concreto o cumprimento do Programa, não fossem de algum modo prejudicados, mas antes que o projecto trouxesse uma mais-valia para todos, em particular para as alunas.

Ainda durante o 1º período lectivo, foram preenchidos os restantes instrumentos de caracterização do público, ocupando parcialmente aulas não videogravadas:

- Questionário *“Como me relaciono com as línguas?”* – **21 de Novembro;**
- Teste “cloze” e Prova de Raciocínio Verbal – **05 de Dezembro.**

A resposta ao questionário *“Como me relaciono com as línguas?”*, feita na presença da investigadora, ocupou a quase totalidade de uma aula de 50 minutos. No final desta, quando interrogadas sobre as questões que lhes tinham suscitado maiores dificuldades, as alunas foram unânimes em identificar as perguntas 4, 5 e 6 (sobre o que consideravam mais fácil/difícil na aprendizagem de uma língua; que qualidades faziam delas boas ou más alunas de línguas e que estratégias de ensino usadas pelos professores consideravam mais eficazes) como as mais problemáticas, uma vez que, segundo afirmaram, nunca tinham pensado nos assuntos em causa. Este facto foi para nós, em certa medida, uma surpresa e alertou-nos para a necessidade de, no trabalho futuro, procurar proporcionar

oportunidades para que estas alunas reflectissem sobre os seus próprios desempenhos e potencialidades enquanto aprendentes de línguas.

Quanto aos instrumentos de caracterização linguístico-comunicativa, foram apresentadas ao docente duas propostas para a respectiva realização: em duas aulas separadas ou apenas numa (já que o tempo total estabelecido para a concretização dos mesmos era de 23 minutos). Ele optou por esta última hipótese, por questões de organização do trabalho da disciplina em final de período lectivo, e assim o Teste “cloze” e a Prova de Raciocínio Verbal foram realizados numa aula de 50 minutos, sob responsabilidade do docente e sem a presença da investigadora, tendo esta sido informada de que todas as alunas estiveram presentes e que os tempos previstos para cada “prova” tinham sido escrupulosamente respeitados.

Já em posse dos resultados provenientes destes três instrumentos de caracterização, procedemos a uma análise dos mesmos com vista a um aprofundamento do nosso conhecimento das aprendentes, dentro dos limites do que os instrumentos seleccionados nos permitiam observar.

Uma vez que a maioria das respostas obtidas com o Questionário “*Como me relaciono com as línguas?*” (Anexo I.2) integrarão, em diferentes categorias, o *corpus* de análise considerado na Segunda Parte desta dissertação, neste momento mencionaremos apenas os aspectos mais objectivos que, nesta fase inicial do trabalho, serviram o nosso propósito de caracterização e aos quais, nesse momento, sabíamos dar significado.

Assim, verificámos que todas as alunas identificaram como sua LM o Português, mesmo a aluna **M** que, tendo nascido em França e apresentando-se, por isso, como sendo de nacionalidade francesa, veio para o nosso país com poucos meses de idade (cf. Anexo I.2 – 35/6). Segundo **M**, o facto de ter nascido em França foi o motivo pelo qual optou pela aprendizagem da língua francesa, no 5º ano de escolaridade, ao passo que todas as outras colegas iniciaram, neste nível de ensino, o estudo do Inglês, remetendo o Francês para o 7º ano. A nível do

Ensino Secundário, todas escolheram o estudo de apenas uma nova língua, excepto a aluna **I** que iniciou também a aprendizagem do Alemão.

No que respeita ao abandono do estudo de uma LE, apenas duas alunas fizeram essa opção: **AP** abandonou o Inglês e **I** o Francês⁵.

Olhando, agora, para o quadro da Questão 7, referente às línguas contactadas fora da escola, verificamos que o número apontado é relativamente reduzido, com predominância para o Inglês e o Francês (indicados por todas as alunas), seguido do Espanhol (referenciado por 6 alunas) e de menções pontuais ao Italiano (2 alunas), ao Alemão (1 aluna) e ao Árabe (1 aluna). É, ainda, digno de nota que a aluna **I** apenas tenha mencionado a língua inglesa e curioso que **CI** e **M** incluam o Português.

A distribuição destas línguas pelos meios que proporcionaram o contacto é a seguinte:

* *familiares e amigos* – 4 referências ao Inglês; 5 ao Francês; 3 ao Espanhol;

* *viagens* – 1 referência ao Inglês; 2 ao Francês; 5 ao Espanhol; 1 ao Árabe;

* *livros/revistas/jornais* – 7 referências ao Inglês; 3 ao Francês; 3 ao Espanhol; 1 ao Alemão;

* *TV/cinema/Internet* – 7 referências ao Inglês; 6 ao Francês; 3 ao Espanhol; 1 ao Italiano.

Apenas a aluna **N** menciona ter residido num país estrangeiro, durante 6 anos, o que lhe terá proporcionado contacto com o Espanhol.

Cruzando, por fim, as informações fornecidas pelas alunas neste questionário, quanto às classificações que obtiveram nas disciplinas de LE ao longo do seu percurso escolar (Questão 3), com os resultados por elas obtidos nos restantes instrumentos de caracterização adoptados (Teste “cloze” e PRV), obtivemos o resultado seguinte:

⁵ As motivações para a escolha e/ou abandono das línguas estudadas serão objecto de análise no Capítulo 5.1.

Identificação da Aluna	PRV ⁶	Teste “cloze”	Classificações em L		
			5º ano	7º ano	10º ano
AP	24 (classe 4)	40 (77%)	4 (Inglês)	3 (Francês)	17 (Latim)
C	28 (classe 5)	41 (70%)	5 (Inglês)	5 (Francês)	19 (Latim)
CI	27 (classe 5)	25 (48%)	3 (Inglês)	4 (Francês)	13 (Latim)
Cr	33 (classe 6)	44 (85%)	5 (Inglês)	5 (Francês & Inglês)	18 (Latim) 17 (Inglês) 16 (Francês)
CS	34 (classe 6)	43 (83%)	5 (Inglês)	4 (Francês) 5 (Inglês)	15 (Latim)
I	27 (classe 5)	42 (81%)	-	-	-
M	27 (classe 5)	28 (54%)	3 (Francês)	3 (Inglês)	10 (Latim) 11 (Inglês) 10 (Francês)
N	36 (classe 7)	48 (92%)	5 (Inglês)	5 (Inglês) 5 (Francês)	19 (Latim) 17 (Francês) 14 (Inglês)

Quadro 3 – Resultados da caracterização das aprendentes

A partir deste Quadro, elaborado para facilitar a visualização dos dados relativos à caracterização linguístico-comunicativa das aprendentes, pudemos traçar perfis mais concretos das mesmas, percebendo, nomeadamente, quais teriam, potencialmente, mais facilidade em lidar com as actividades que pretendíamos propor-lhes e quais as que poderiam sentir maiores dificuldades.

⁶ Classificação e escala de acordo com o original.

Estávamos conscientes de que estes resultados eram meramente indicadores e de que a continuação do trabalho poderia vir a infirmá-los. Contudo, eles constituíram o fundamento do primeiro retrato comunicativo e cognitivo que para nós construimos de cada uma das alunas, o qual nos orientou, por exemplo, na constituição dos grupos de trabalho para o 1º Módulo do Programa:

- Grupo 1 - **CI e M**;
- Grupo 2 - **AP, C e I**;
- Grupo 3 - **CS, Cr e N**.

Como se pode constatar, agrupámos as aprendentes por aproximação dos níveis de desempenho, em particular nos instrumentos a que recorremos para a sua caracterização, sendo o Grupo 1 o que obteve, globalmente, resultados mais baixos e o Grupo 3 o que obteve os mais altos.

A opção por este critério deveu-se à emergência de duas preocupações nossas: por um lado, e uma vez que não conhecíamos as alunas, receávamos que a constituição de grupos muito heterogéneos do ponto de vista do desempenho linguístico-comunicativo pudesse favorecer o predomínio sobre as colegas de uma aluna hipoteticamente mais segura ou com maiores conhecimentos, ou, pelo contrário, a inibição voluntária de alguém que se sentisse menos capaz de lidar com as actividades propostas (para nós, como investigadoras, era importante conseguir, dentro do possível, aceder a todas as aprendentes, de todas ouvir a voz); por outro lado, pretendíamos vir a perceber se esta diferença de desempenhos à partida, sem deixar de ter em conta o tipo de instrumentos por que optámos, se replicaria na resolução das actividades propostas, ou seja, buscávamos hipóteses de resposta para a questão que, implicitamente, tinha orientado a nossa opção quanto ao tipo de caracterização que seria pertinente, no âmbito deste projecto, realizar: terão maior facilidade em lidar com dados verbais desconhecidos, sujeitos que à partida apresentem um mais elevado nível de desempenho do ponto de vista linguístico-comunicativo e cognitivo? Que justificações para a confirmação ou infirmação deste pressuposto? (Os nossos dados permitir-nos-iam aspirar a encontrá-las?)

Estas preocupações eram, de certa forma, um reflexo da indefinição metodológica em que nos movíamos, sem sabermos, nomeadamente, se nos movíamos no quadro de um estudo de múltiplos casos – situação em que cada aluna constituiria um “caso” a ser analisado, ou no quadro de um estudo de caso colectivo, ou seja, o “caso” a analisar seria a turma, na sua globalidade: elementos constituintes, contexto de desenvolvimento da acção, factores influentes, etc (Stake, 2000). Por isso, nesta fase, procurávamos abrir espaço para uma recolha de dados variada, que nos viesse a permitir, na análise futura, optar por um ou por outro destes caminhos.

A implementação das actividades do PP propriamente ditas iniciou-se no 2º período, cumprindo a seguinte calendarização:

Momento do PP		Data(s)	Duração aula	Registo	Transcr. (pág. Anexos)
1ª Fase 1º Módulo <i>“Expansão de Roma: Júlio César e a conquista da Gália”</i>	Actividade Introd.	22 Jan.’01	90 min.	vídeo	79
		23 Jan.’01	50 min.	vídeo	94
	Actividade Princ.	25 Jan.01	50 min.	áudio	124; 142; 178
		29 Jan.’01	90 min.	áudio	131; 155; 193
	Cont. estudo do tema	30 Jan.’01	50 min.		217
		01 Fev.’01	50 min.	vídeo	222
		05 Fev.’01	90 min.		223
	Actividade Concl.	13 Março’01	50 min.	escrito	(231)
2º Módulo <i>“As termas: de Roma à actualidade”</i>	Actividade Introd.	15 Maio’01	50 min.	-	-
	Actividade Princ.	17 Maio’01	50 min.	-	-
		21 Maio’01	90 min.	vídeo	302
	Actividade Concl.	22 Maio’01	50 min.	escrito	(295)

Quadro 4 - 1ª Fase do PP: implementação e dados

Esta calendarização foi sendo decidida ao longo dos períodos lectivos, sendo por isso condicionada pela Planificação e decurso da disciplina (nomeadamente ocorrência de momentos de avaliação sumativa e outros acontecimentos pontuais e imprevistos).

Algumas notas dignas de registo, relativas às aulas desta **1ª Fase**.

Aula de 22 Janeiro (Anexo II.1.1 - 65): o trabalho com os textos introdutórios do *Astérix* foi realizado, durante 30 minutos, em pares, de acordo com a distribuição das alunas na sala de aula (ver Figura 1). As alunas **I** e **CS**, que constituíram um grupo de trabalho, faltaram na segunda parte da aula.

A opção pelo trabalho em pares, neste momento, prendeu-se com a nossa convicção de que, sendo esta uma actividade de introdução e, sobretudo, de familiarização com o projecto de investigação em que estavam a ser envolvidas, as alunas se sentiriam mais seguras e à-vontade trabalhando com a colega a que voluntariamente se tinham associado para a frequência das aulas de Latim, facto tanto mais relevante quanto, nas intervenções seguintes, os grupos seriam constituídos de acordo com os critérios da investigadora.

Ainda que se tenha recorrido a uma metodologia de trabalho em grupo, optámos por proceder a videogravação (necessariamente mais distante dos sujeitos), e não gravação áudio (mais próxima). Queríamos, com esta opção, contribuir para permitir que a turma se acostumasse à presença de elementos estranhos (investigadora e aparelhos de registo electrónico) e não se sentisse por eles inibida e esperávamos que a apresentação oral das conclusões, no final do trabalho, permitisse aceder, ainda que parcialmente, aos raciocínios efectuados. O potencial de inibição referido foi, de facto, observado, sobretudo no início da apresentação oral do trabalho, altura em que as alunas se sentiram claramente menos à-vontade para arriscar a pronúncia das palavras e explicitar alguns raciocínios que puderam ser ouvidos aquando do trabalho em grupo, facto que nos trouxe confirmação da pertinência da opção pelo registo vídeo.

Nesta aula, a investigadora (identificada na transcrição pela letra **E**) sentiu necessidade de fazer pequenas intervenções, em particular quando verificava que aparentemente não seriam esclarecidos alguns aspectos/raciocínios que considerava importantes face aos objectivos da investigação. Tal facto deveu-se, a nosso ver, à conjugação de dois factores: a manifestação de algumas dificuldades iniciais, por parte do professor, em coordenar um tipo de trabalho bastante

diferente daquele que habitualmente realizava nas aulas de Latim, por um lado; por outro lado, a nossa própria insegurança como investigadoras, conducente à necessidade de controlar as ocorrências para delas obter os dados desejados. A subsequente análise crítica da aula levou-nos a reconhecer estas fragilidades e as potenciais consequências de tais intervenções naquilo que poderia ser considerado uma adulteração dos dados, pelo que procurámos, daí em diante, fazer uma preparação mais intensiva das aulas com o docente, ele próprio também, nesse momento, mais consciente das dificuldades que este tipo de trabalho lhe poderia suscitar e por isso pedindo clarificações mais específicas sobre os objectivos de cada tarefa, assim como sugestões para os alcançar. Quanto a nós, procurámos recordar a nossa própria experiência docente e manter em mente que o facto de uma aula não decorrer exactamente como planeado, seguindo com rigor os passos e raciocínios previamente planificados, não era sinal de insucesso: pelo contrário, era um espelho da realidade da aula, da sua adequação ao momento, às solicitações dos alunos e às ocorrências derivadas das interacções estabelecidas entre os diversos intervenientes. Neste sentido, também as dificuldades observadas, as lacunas em termos de informação e as afirmações eventualmente deixadas sem resposta seriam objecto, e potencial indício, de análise.

Assim, apesar de termos inicialmente previsto, para esta Actividade Introdutória, que as alunas completariam o quadro no que respeitava aos vocábulos-chave, procurariam agrupar os textos pelas famílias de línguas, atendendo a semelhanças e diferenças, e só depois tentariam proceder à identificação das línguas de cada texto, o professor, procedendo a uma leitura completa do mesmo quadro ao explicitar a tarefa, pediu imediatamente a identificação das línguas. Também por não estar inicialmente prevista a apresentação e correcção desta parte da tarefa, ela acabou por ser efectuada já sob alguma pressão quanto ao tempo e o docente, querendo deixá-la concluída antes do final da aula, opta, a dada altura, por corrigir as respostas das alunas sem discussões mais aprofundadas. Esta ocorrência foi objecto de reflexão entre o professor e a investigadora, após a aula, tendo-se clarificado que o mais

interessante, não só do ponto de vista da investigação, como em relação a uma abordagem construtivista da aprendizagem, seria uma insistência na exploração da forma como as alunas encararam as tarefas e o porquê de o caminho escolhido para chegar às respostas lhes ter parecido promissor (von Glasersfeld, 1989), e não tanto o “classificar” de errada a sua resposta pelo fornecimento da solução correcta. Reconheceu-se, porém, que esta metodologia exigiria mais tempo de aula e também uma maior flexibilidade do professor para conseguir das alunas a explicitação (e eventual correcção) de raciocínios, factos que procurámos ter em conta nas actividades seguintes.

A percepção, por parte do professor e da investigadora, de que a questão das línguas e respectivas famílias, apesar de ter sido abordada no ano anterior, mereceria maior explicitação, determinou a concepção das tarefas e materiais a apresentar na aula seguinte.

Estes factos conduziram, pois, a um reajustamento da planificação inicialmente feita para a Aula de 23 de Janeiro (Anexo II.1.1 – 94), a qual, por sua vez, permitiu a emergência de questões não previstas mas logo reconhecidas como de interesse para a análise futura: nomeadamente, a confusão entre país/povo e língua.

No final da aula foi distribuída às alunas a primeira página do Diário (Anexo II.1.1a), que deveria ser devolvida, devidamente preenchida, no prazo máximo de uma semana.

Concluída esta actividade introdutória, procedemos a um balanço do ocorrido e anotámos as seguintes conclusões quanto ao que tinha potenciado:

- o repensar e redefinir do papel da investigadora e do professor, em todo o processo e, mais concretamente, na sala de aula;
- a constatação de uma predisposição positiva das alunas para este tipo de trabalho, devido sobretudo à novidade de que se revestia;
- a familiarização de alunas e professor com um tipo de trabalho diferente do que habitualmente realizavam nas aulas e (na nossa perspectiva),

consequentemente, uma preparação para as actividades seguintes, mais complexas.

Aula de 25 de Janeiro - actividade sobre *Júlio César* (Anexo II.1.2 – 107): as alunas foram divididas em três grupos de trabalho, de acordo com a análise e critérios anteriormente explicitados. Esta aula decorreu, excepcionalmente, numa outra sala de aula (Desenho 1), mais ampla, para evitar interferências, provenientes das discussões dos outros grupos, na gravação áudio das interações de cada grupo. Contudo, a indisponibilidade da sala para a aula seguinte conduziu ao regresso ao espaço habitual e à chamada de atenção das alunas para que não elevassem demasiado o tom de voz.

Aula de 29 de Janeiro (Anexo II.1.2): a aluna I falta à primeira parte da aula (bloco de 45 minutos). Os grupos não conseguiram terminar as tarefas referentes ao texto A (em Italiano) no tempo previsto, o primeiro bloco de 45 minutos, pelo que lhes são concedidos mais 10 minutos após o intervalo. A parte da Ficha correspondente ao Texto B (em Alemão) só foi entregue após a recolha da Ficha correspondente ao Texto A. Este parcelamento do trabalho pareceu-nos conveniente para que as alunas não se sentissem eventualmente alarmadas pela “quantidade” de tarefas solicitadas.

Uma primeira audição dos registos áudio levou-nos a decidir solicitar, no final do estudo da unidade temática em causa, uma nova tarefa com o texto italiano, uma tradução completa (Anexo II.1.4), a fim de observar se seriam colmatadas falhas ou dúvidas de compreensão surgidas neste primeiro momento de contacto com o texto, fruto do trabalho a realizar entretanto com os textos latinos.

No final desta aula foram distribuídas novas páginas do Diário, com igualmente uma semana de prazo para devolução. Desta vez, porém, as alunas cão cumpriram o solicitado, tendo algumas levado mais de um mês a entregar este trabalho ao professor, alegando sucessivos esquecimentos (a aluna CS acabou

mesmo por nunca cumprir esta tarefa). Para além destes “esquecimentos”, pudemos constatar, aquando da leitura desta segunda parte do Diário, que algumas alunas aparentemente não tinham colocado grande cuidado no seu preenchimento, empobrecendo o seu potencial informativo ou confundindo, até, as actividades a que se devia referir (caso de **CI**).

Interpretando estes sinais como manifestação de desinteresse ou reduzida motivação em relação a esta tarefa, optámos por não dar continuidade ao Diário e por substituí-lo, enquanto fonte de informação sobre percepções, opiniões e compreensão do trabalho proposto, por inquéritos por entrevista ou questionário (consoante se nos afigurasse mais profícuo, em cada momento).

Procurando avaliar, posteriormente, o motivo do insucesso desta estratégia, considerámos a existência de dois factores, ligados às nossas próprias opções, que para tal poderão ter contribuído: por um lado, o facto de pré-formatarmos o texto, o que não só limitava a criatividade e potencialidades expressivas das alunas, como poderá ter estado na origem de alguma confusão na interpretação daquilo que pretendíamos ver comentado (teria sido preferível o fornecimento de tópicos para comentar, deixando liberdade de escolha quanto à forma e quanto a outros assuntos a abordar); por outro lado, o facto de o Diário dizer respeito apenas às aulas do projecto. Explicitando: pensamos hoje que provavelmente teria sido mais profícuo, e que as alunas teriam compreendido melhor e aderido a esta estratégia reflexiva de outra forma, se se tivesse optado por recorrer ao Diário como estratégia didáctica, de avaliação e reflexão, para a disciplina de Latim durante esse ano, aproximando-o, neste caso, de um Portfólio Reflexivo, como tem vindo a ser definido e promovido por alguns autores (cf. Sá-Chaves, 2000). Contudo, o tempo que tínhamos tido disponível para a planificação da intervenção tinha sido relativamente curto e não tínhamos tido oportunidade de aprofundar devidamente o nosso conhecimento sobre esta temática de modo a auxiliarmos o professor no recurso a um instrumento com o qual ele não estava, igualmente, familiarizado.

Apesar deste insucesso, considerámos que não deveríamos excluir do *corpus* de análise os excertos de Diário, pois nele surgem afirmações e primeiras reflexões das aprendentes que não estão exactamente replicadas em qualquer outro tipo de dados, nomeadamente as entrevistas, que ocorreram algumas semanas mais tarde.

Da discussão com o professor sobre alguns dos aspectos mais relevantes quanto ao método de abordagem dos textos sobre Júlio César utilizado pelas alunas, centrado preferencialmente numa tentativa de tradução literal, frase-a-frase, resultou a opção por uma abordagem dos textos latinos a estudar em seguida também um pouco diferente da habitual: sem indicar previamente quais os textos a trabalhar na aula, para as alunas procederem, em casa, à sua análise morfosintáctica e tradução (método habitual), o professor procederia à leitura global, pausada e expressiva, de um “texto-surpresa”, complementada com uma nova leitura em voz alta feita pelas alunas, seguindo-se-lhe uma exploração oral do conteúdo do texto; isto é, partindo de uma leitura global, solicitar-se-ia às aprendentes, em primeiro lugar, a identificação do assunto e das ideias principais contidas no texto e, só depois, se procederia à análise e tradução do mesmo. A investigadora acompanhou e registou este trabalho durante três aulas, que constituem a “Continuação do Estudo do Tema” (Anexo II.1.3), tendo-se procedido à transcrição de apenas alguns excertos das mesmas, excertos esses que considerámos os mais ilustrativos das dificuldades que esta estratégia de trabalho suscitou (temática que mais nos interessava no âmbito deste estudo).

No final deste 1º Módulo decidimos recorrer a um inquérito, que compensasse o abandono do Diário, por um lado, e que nos fornecesse algumas orientações para a concepção das actividades para o módulo seguinte, por outro.

Considerando vantagens e desvantagens dos métodos de inquérito por questionário e inquérito por entrevista (Van Der Maren, 1996; Anderson, 2002), considerámos que, face ao que pretendíamos obter a partir deste instrumento e face aos desempenhos e atitudes evidenciados pelas alunas, uma entrevista face-a-

-face seria a estratégia mais adequada, pois não só demonstraria uma atenção individual ao sujeito participante no projecto, como permitiria um conhecimento mais profundo do mesmo e uma exploração de detalhes por ele fornecidos (Anderson, 2002: 168).

Optámos, por isso, por proceder a uma entrevista semi-estruturada (procurando, assim, uma flexibilidade que não tínhamos contemplado no Diário), que realizaríamos pessoal e individualmente com cada uma das alunas (novo momento de aproximação da investigadora aos sujeitos, que procurava também contribuir para um maior à-vontade destes nas aulas gravadas).

O primeiro passo dado no processo de construção desta entrevista foi o de definir os objectivos gerais que norteariam o recurso a este instrumento de recolha de dados, campo que tínhamos deixado, inicialmente, em aberto (cf. Capítulo 2.5.2).

Um primeiro objectivo teria necessariamente de ir ao encontro da grande finalidade do recurso à entrevista - a triangulação de dados, pelo confronto das nossas percepções com as dos sujeitos envolvidos no projecto: *a entrevista permite ao observador participante confrontar a sua percepção do «significado» atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem* (Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 160).

Assim, definimos como primeiro objectivo geral:

- conhecer as percepções das alunas em relação ao PP.

No contexto do nosso trabalho, e da postura de responsabilidade que assumíamos perante a formação das aprendentes, considerámos que a entrevista poderia ser, também, um momento privilegiado de reflexão sobre conceitos e práticas que informavam o Projecto, potencial promotor de aprendizagens, bem como sobre o ocorrido nas aulas. Esta reflexão, idealmente, deveria ter sido desenvolvida ao longo das aulas; porém, nem sempre, no momento, foi possível detectar os aspectos mais relevantes sobre os quais ela deveria incidir e conceber, em tempo útil (não demasiado afastado do momento de ocorrência), orientações para essa reflexão (nomeadamente pela não presença, nos trabalhos de grupo, do

professor ou da investigadora, sendo, por isso, necessário tempo para a audição e interpretação das gravações). Por outro lado, o facto de a investigadora não intervir nas aulas dificultava este mesmo processo de reflexão, em relação ao qual o professor se sentia mais inseguro, receando não conseguir obter todas as informações pertinentes para a investigação.

Definiu-se, então, como segundo objectivo geral:

- promover uma oportunidade de reflexão, consciencialização e construção de conhecimentos em relação a si próprio e ao trabalho com os dados verbais apresentados no PP.

Por último, embora certamente não menos importante, pensámos utilizar a entrevista como fonte de esclarecimento de ocorrências, aspecto estreitamente ligado, também, à triangulação (procurando, neste caso, fundamentação para eventuais interpretações e conclusões), mas considerado em terceiro lugar por, na prática, se concretizar em perguntas específicas para cada aluna, ou grupo de alunas, facto que, por sua vez, proporciona a ligação deste objectivo ao segundo.

Assim, o terceiro objectivo geral das entrevistas seria:

- clarificar aspectos pontuais e particulares, verificados no âmbito da realização das actividades propostas.

O processo de concepção do guião para a Entrevista I (Anexo II.2 – 236) requereu uma especificação dos objectivos gerais traçados, a saber:

1. Conhecer as percepções das alunas em relação ao PP, no que se refere a:

- * objectivos;
- * relação com a disciplina em que é implementado;
- * potencialidades de implementação em outras disciplinas;
- * impacte no seu perfil de “aprendente de línguas”;
- * dificuldades sentidas;

2. Promover um momento de reflexão, construção de conhecimentos e, eventualmente, desconstrução de pré-conceitos, acerca de:

- * necessidade do estudo formal de uma língua para a sua compreensão;

* papel de línguas conhecidas na compreensão de uma língua desconhecida.

A concretização destes objectivos deu origem ao seguinte guião, do qual constam as questões comuns a todas as aprendentes e em cuja elaboração procurámos seguir as recomendações expressas na literatura (Anderson, 2002: 185):

1. *Se um colega de outra turma te perguntasse: afinal, para que serve e em que consiste o trabalho que vocês estão a fazer na aula de Latim; que lhe responderias?*

2. *Que relação existe entre o trabalho feito no âmbito do projecto e aquele que habitualmente realizam na aula de Latim?*

3. *Na tua opinião, faria sentido que este tipo de actividades fosse realizado em outras aulas de língua? Porquê?*

4. *Alguma vez um dos teus professores de línguas levou para a aula textos noutras línguas que não aquela que ele ensina?*

4.1 *E os professores de outras disciplinas?*

4.2 *Que motivos pensas existirem que justifiquem essa situação?*

5. *Realizar estas actividades influenciou-te, de alguma forma, enquanto aluna de línguas?*

6. *Recordando todos os trabalhos que realizaram, o que é que consideras que foi mais difícil e porquê?*

7. *Comenta a seguinte afirmação: para se reconhecer e compreender uma língua é necessário estudá-la.*

8. *Quando abordas uma língua que não conheces, com que língua(s) a relacionas?*

O cumprimento do terceiro objectivo – clarificação de ocorrências específicas – levou à concepção de perguntas também específicas para cada aluna (o que motivou a concepção de guiões de entrevista individualizados), questões que incidiram sobretudo no desenrolar da Actividade Principal (sobre Júlio César), de que só tivemos cabal conhecimento após audição das gravações.

Assim, começando pela aluna **AP**, procurámos esclarecer as estratégias a que ela e as colegas de grupo tinham recorrido para a compreensão do vocábulo italiano *geloso* (um dos que foi mais debatido em todos os grupos), bem como alertá-la para as potencialidades do confronto com outras línguas estudadas e da busca de correspondências em outras línguas conhecidas para além do Português LM (um dos princípios norteadores do nosso trabalho). Esta temática foi abordada com várias outras alunas (**CI**, **Cr**, **I** e **M**), pertencentes a diferentes grupos, esperando que, nas actividades subsequentes, elas partilhassem, ainda que não verbalmente, pelo menos do ponto de vista processual, este alerta.

Em seguida, questionámos **AP** sobre o facto de não ter imediatamente aceite a identificação da língua do segundo texto como Alemão pela colega **I**, que estudava, na escola, essa mesma língua – que razões para tal falta de confiança? Por último, o porquê do abandono quase imediato do texto alemão, na descoberta da temática dos textos, afirmando que de certeza não iriam compreender nada dele (origem dessa certeza).

Estas duas últimas questões constituíram também a parte específica da entrevista a **C**, elemento do mesmo grupo de trabalho.

Quanto ao terceiro elemento do grupo, a aluna **I**, foi questionada sobre as razões do apoio, quase exclusivo, das colegas no seu desempenho, no que respeitou ao texto em Alemão, e ainda sobre as probabilidades de desempenharem com sucesso essa tarefa sem a sua ajuda. Uma vez que esta aluna estudava Alemão, procurámos que, ao exprimir as suas opiniões sobre esta matéria, reflectisse sobre as suas próprias potencialidades de compreensão face a línguas desconhecidas.

Passando para as alunas constituintes de outro grupo, **CI** e **M**, para além da já referida questão sobre a palavra *geloso*, foi-lhes também pedido que realizassem a tarefa de tradução da frase em Alemão, que tinham deixado em branco, eventualmente por falta de tempo, na aula correspondente.

Quanto às alunas do último grupo, **Cr**, **CS** e **N**, procurámos explorar uma afirmação, feita por **Cr** e que, aparentemente, as colegas aceitaram, sobre a

consideração de certas línguas como esquisitas e outras como normais – fundamento(s) desta “classificação”.

As entrevistas foram realizadas em dois dias, em horários previamente acordados com as alunas e correspondentes a tempos livres nos seus horários. Foram objecto de gravação áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra.

A definição prévia de cerca de dez questões para cada sujeito pode aparentar alguma rigidez de estruturação; porém, a leitura das transcrições permitirá verificar que, na realidade, sempre que a oportunidade se apresentou, procurou-se explorar aspectos complementares, decorrentes de enunciados emitidos pelas entrevistadas, justificando, assim, a classificação desta entrevista como semi-estruturada (Pardal & Correia, 2000: 64). Por outro lado, a formulação escrita das questões nem sempre correspondeu à sua formulação oral, onde foi adoptado um discurso um pouco mais informal (na linha do adoptado pelo docente, e, conseqüentemente, da relação que fomos desenvolvendo com as alunas) e onde por vezes, face a reacções ou expressões faciais de incompreensão das entrevistadas, se introduziram elementos explicitadores ou comentários que tornassem o conteúdo da questão mais claro.

A leitura da transcrição das entrevistas permite, ainda, constatar a existência de alguma fragilidade, por parte da investigadora, na realização deste tipo de inquérito, em relação ao qual não tinha, de facto, qualquer experiência prática, condição geralmente apontada como essencial para que uma entrevista possa ser completamente bem conseguida (Pardal & Correia, 1998: 66). A maioria das situações de fragilidade decorreram, a nosso ver, não só desta inexperiência, mas também da ambiguidade do papel de investigadora/formadora que voluntariamente assumimos em todo este processo e com a qual nem sempre soubemos lidar. Nesta entrevista, este aspecto concretizou-se em alguns momentos de hesitação quanto à directividade da postura a assumir por nós, enquanto entrevistadora (Cohen *et al.*: 2003: 280), deixando, assim, espaços e questões em aberto que, posteriormente, concluímos que teria sido mais proveitoso completar, como nos exemplos seguintes:

(79) **E** então... sugiro-te uma coisa / vai ver como se diz invejoso nessas línguas e depois conversamos

(Anexo II.2 – 239);

(111) **E** germânico / pronto // ficam as conclusões para retirares deste... comentário

(112) **CS** {ri}

(Anexo II.2 – 263);

ou, pelo contrário, fechando e concluindo aquilo que pretendíamos que as alunas concluíssem (no sentido de lhes fornecer pistas para o trabalho seguinte):

(111) **E** então... se calhar vocês não precisavam de se basear exclusivamente nos conhecimentos da I

(112) **AP** hm

(113) **E** conseguiriam descobrir o assunto do texto / baseando-se... nas poucas palavras que vocês conheceriam

(Anexo II.2 – 241);

(37) **E** mas acabaste de me dizer que tinhas compreendido alguma coisa do texto

(38) **I** sim / porque algumas palavras são parecidas com o português

(39) **E** pronto / então... ahm... se calhar não podes afirmar que é exactamente / obrigatório... não é?

(Anexo II.2 – 265).

Apesar destas ocorrências menos bem sucedidas, consideramos que esta Entrevista I foi fundamental, quer na altura, para nos apercebermos melhor da postura das alunas em relação a certas temáticas, ajudando-as a reflectir sobre as suas concepções, quer na fase de análise, pela riqueza e variedade de afirmações que nos permitiu recolher.

Terminadas as entrevistas, passou-se à finalização da concepção do 2º Módulo (que já tínhamos começado a delinear).

No que respeita a este módulo de intervenção, ele foi logo à partida concebido em três momentos, tal como o primeiro.

A Aula de 15 de Maio (Anexo II.3), correspondente à Actividade Introdutória com o texto de Séneca, foi inicialmente planificada para decorrer em interacção professor-turma, efectuando-se um registo vídeo. O professor, tendo já introduzido e trabalhado em aulas anteriores a temática “A vida em sociedade”, exploraria, através do documento preparado (Anexo II.3 – 279), o assunto das “Termas”, servindo-se de uma metodologia de trabalho do texto latino semelhante à adoptada nas aulas de “Continuação do Estudo do Tema”, com a diferença de que, após a leitura do texto pelo professor, seriam concedidos às alunas alguns minutos para, em grupo, trabalharem na compreensão de diferentes partes do texto (tendo sido o texto dividido em três partes e cada uma atribuída a um grupo). O conteúdo de cada parte do texto seria, em seguida, explicitado perante a turma, momento que estávamos preparadas para videogravar.

A fim de diversificar os grupos, em relação ao 1º Módulo, e de permitir diferentes interacções e relações entre as aprendentes, sugerimos a seguinte constituição:

- Grupo 1 – Cr e I;
- Grupo 2 – AP, CI e M;
- Grupo 3 – N, C e CS.

Inesperadamente, porém, no dia da aula, o professor apresentou-se com um problema de saúde (afonia completa), que impossibilitou que o trabalho decorresse conforme o planeado. Ele optou, por isso, por pedir às alunas que, em pares⁷, trabalhassem a carta de Séneca, durante toda a aula, ficando, assim, inviabilizada a possibilidade de realização do registo electrónico do trabalho desenvolvido por falta dos meios técnicos necessários. No final da aula foi ainda colocada a hipótese de se proceder, na aula seguinte, a uma correcção oral do trabalho realizado e sua eventual conclusão nos moldes previstos; contudo, a constatação de que o problema de voz do docente levaria algum tempo a debelar-se – o que o impedia de fazer a gestão do trabalho da aula – levou a que optássemos por partir de imediato para a Actividade Principal, uma vez que

⁷ A aluna Cr trabalhou sozinha, já que I, sua “colega de mesa”, não esteve presente na aula.

estava já previsto que esta se realizasse em grupo. A correcção da análise e tradução do texto latino foi deixada, por isso, para mais tarde (aula do dia 22 de Maio).

Assim, na Aula de 17 de Maio (Anexo II.3 - 279), as alunas iniciaram o trabalho com os textos de apresentação de estabelecimentos termais modernos, em grupos constituídos de acordo com a proposta feita para a Actividade Introdutória. Estando previsto um método de trabalho e registo dos dados semelhante ao efectuado na actividade principal do 1º módulo, não foi, contudo, possível proceder desta forma: devido a problemas técnicos do equipamento só posteriormente detectados, verificámos no final da aula que algumas das gravações áudio efectuadas eram completamente imperceptíveis. Por isso, mais uma vez tivemos que reestruturar o plano inicialmente concebido e, em conjunto com o professor, decidimos pedir às alunas que apresentassem à turma as conclusões a que tinham chegado no seu trabalho. O acesso que tínhamos tido, no final da aula, às Fichas resolvidas pelos grupos, que fotocopiáramos e devolvêramos, permitiu-nos delinear com o docente as suas próprias intervenções, os esclarecimentos que seria interessante pedir caso não fossem espontaneamente fornecidos pelos grupos. Também no intervalo entre os blocos constituintes da Aula de 21 de Maio (Anexo II.3 - 302), investigadora e professor discutiram ocorrências da primeira parte e planificaram questões e informações a fornecer na segunda parte da aula.

Este percalço técnico, que na altura muito nos perturbou, acabou por se revelar extremamente útil face aos objectivos que tínhamos traçado para o projecto em função da turma: a análise posterior e mais profunda dos dados viria a revelar que as alunas tinham sentido falta, aquando do 1º Módulo, de momentos de *feedback* em relação ao trabalho realizado, não ocorridos fruto do tempo que foi necessário para que pudéssemos ouvir, analisar e detectar passagens interessantes das gravações áudio efectuadas dos trabalhos de grupo, em que nem investigadora nem professor tinham interferido ou assistido de forma próxima; a

forma como as aulas deste 2º Módulo acabaram por decorrer permitiram que pelo menos houvesse alguma retroacção, em relação às alunas, quanto às conclusões a que tinham chegado.

No ano lectivo de 2000/01 concluímos a nossa intervenção junto da turma com a apresentação de um pequeno questionário relativo aos textos das termas, cuja resolução previmos que demorasse 10 minutos. Esta Actividade Conclusiva decorreu na Aula de 22 de Maio, em que a aluna Cr esteve ausente, pelo que não a realizou. As alunas comentaram, após resolução deste trabalho e quando inquiridas pelo professor sobre o grau de dificuldade do mesmo, que tinham considerado pouco o tempo disponibilizado para a sua resolução, já que não se recordavam dos textos em pormenor (surpreendente, tendo em conta que os tinham trabalhado, em duas aulas, num espaço de 6 dias antes desta actividade) e por isso demoravam, não só a identificar as palavras nas frases, como a identificar as próprias frases para poder comparar com as traduções fornecidas noutras línguas.

O professor utilizou os minutos restantes desta aula para proceder à correcção da tradução da carta de Séneca (Actividade Introdutória), que entretanto tinha solicitado às alunas que completassem em casa. Uma vez que este processo se desenvolveu maioritariamente nos moldes de trabalho habitual na disciplina de Latim, pois as alunas assim tinham trabalhado (realizando análise morfosintáctica e tradução “literal” do texto), apesar de termos registado esta aula em vídeo, não considerámos relevante para os nossos objectivos de análise transcrevê-la. Optámos, contudo, por dar conta das ocorrências que, ao longo da aula, se nos afiguraram pertinentes e que registámos nas nossas notas de campo.

Antes de passar à correcção da análise morfosintáctica o professor pediu que os grupos que tinham trabalhado na aula do dia 15 apresentassem o resultado desse trabalho, ou seja, o conteúdo global dos excertos que lhe tinham sido atribuídos. Verificámos que somente o Grupo 3 (N, C e CS) conseguiu fazer uma tradução semântica relativamente correcta, tendo em grande medida sido bem

sucedido em desligar-se de uma análise morfossintáctica passo-a-passo (procedimento que não foi seguido, mesmo nessa aula, pelos restantes grupos). Ou seja, apesar dos esforços do professor, nas aulas de Latim que mediarão os dois módulos, em motivar uma primeira abordagem do texto mais global, de identificação de ideias-chave, quando em trabalho autónomo, com a língua latina, a maioria das aprendentes não seguiu, por sua iniciativa e apesar do resultado solicitado para a tarefa, este procedimento. Uma das justificações para este facto poderá prender-se com o outro aspecto que, nesta aula, chamou a nossa atenção: um grau considerável de desconhecimento de vocabulário, que consideramos relativamente básico, em LM. As alunas afirmam não conhecer de todo, nunca ter sequer ouvido, os vocábulos “sibilo/sibilar” e “crépito/crepitar” (tendo sido o professor a fazer a correspondência entre os substantivos portugueses, muito próximos dos latinos presentes no texto, e os respectivos verbos, esperando que estes fossem mais familiares); tiveram dificuldade em apontar um sinónimo para “incidir” (*incidit* no texto latino); revelaram só conhecer a palavra “unção” no contexto de um sacramento religioso (Extrema Unção), não conseguindo, por isso, explicitar o seu significado denotativo (oportunidade aproveitada pelo professor para ligar esta noção às de “unguento” e “ungir”).

Estando perto do final do ano lectivo, e face a uma primeira e incipiente análise dos dados que nos tinha sido possível recolher, pensámos que seria proveitoso prolongar a intervenção para o ano seguinte, pelo que, a nosso ver, e dada a proximidade da realização das Provas Globais de final de ano, considerámos que não seria oportuno proceder, nesse momento, a qualquer tipo de inquérito.

Assim, foi planificada uma **2ª Fase**, a implementar no 1º período do **ano lectivo 2001/02** (12º ano de escolaridade), cujas aulas de Latim decorreram de acordo com o horário seguinte:

Segunda-feira: aula de 90 minutos (início às 14.30h);

Quarta-feira: aula de 50 minutos (início às 10.30h);

Quinta-feira: aula de 50 minutos (início às 12.30h).

As aulas tinham lugar no mesmo “Gabinete 4”, cuja organização espacial, contudo, fora alterada, já que se tinha verificado que o facto de o quadro preto estar ao lado da janela, e por isso de frente para as alunas, perturbava frequentemente a visibilidade para o mesmo, por excesso de luz solar. Por isso, a posição das secretárias foi invertida, passando o quadro a localizar-se na parede da porta de entrada da sala (cf. Figura 1). A câmara de vídeo era colocada ao lado do quadro, pelo professor. De facto, nesta segunda fase, optámos por não estar presente nas aulas, sobretudo porque tínhamos constatado que, para algumas das alunas, a presença da investigadora e dos meios técnicos de gravação não tinha deixado de constituir elemento inibidor dos desempenhos. Pensámos, por isso, que a presença da câmara de vídeo, por si só, sendo que as actividades eram apresentadas e dinamizadas exclusivamente pelo professor, seria mais discreta, menos inibidora, acabando, como pudemos verificar, por ser praticamente esquecida pelos sujeitos, incluindo o próprio docente.

Note-se, ainda, que neste ano surgiu uma nova aluna na turma, que estava a repetir o 12º ano, cuja identificação, nas transcrições das aulas, é **Al+**.

As aulas que serão objecto de análise neste projecto tiveram lugar nas datas seguintes (Quadro 5):

Momento do PP		Data(s)	Duração aula	Registo	Transcr. (pág. Anexos)
2ª Fase	Actividade Introd. “Cícero”	17 Out.’01	50 min.	vídeo	326
		18 Out.’01	50 min.	vídeo	334
		22 Out.’01	90 min.	vídeo	338
	Actividade Princ. “Pro A. Licinio poeta oratio”	22 Out.’01	90 min.	vídeo	344
		24 Out.’01	50 min.	vídeo	358

Quadro 5 - 2ª Fase do PP: implementação e dados

A intervenção no âmbito do PP iniciou-se, mais uma vez, após algumas aulas dedicadas a revisões e consolidação de matérias leccionadas no ano anterior, bem como explicitação do Programa da Disciplina para o presente ano lectivo.

Ao contrário do que se tinha passado na 1ª Fase do Programa, os grupos de trabalho não foram previamente definidos com base em quaisquer critérios nossos: quando as tarefas se destinavam a ser resolvidas em grupo, as alunas trabalhavam em pares (à excepção do grupo em que se integrava a **Al+**, que por isso tinha três elementos), obedecendo à ordem pela qual se sentavam na sala de aula.

Quanto ao trabalho planificado e à forma como ele se desenrolou, há a salientar as seguintes ocorrências:

- em relação à tradução do texto italiano sobre a biografia de Cícero, realizado na Aula de 17 de Outubro (Anexo III.1 – 326), as alunas que constituíram o grupo de trabalho **CI**, **M** e **Al+**, ignorando a recomendação do professor para que procedessem à correcção da mesma no Caderno Diário, fizeram-no na Ficha que continha o texto, pelo que, ao recolhê-la para fotocopiar para os nossos registos, o professor nos forneceu uma versão nitidamente já corrigida, em função do que se tinha passado na aula (foi possível detectar as correcções porque a folha, escrita a lápis, apresentava rasuras);

- na Aula de 18 de Outubro (Anexo III.1 – 334) não esteve presente a aluna **Cr**, pelo que a sua colega de mesa, a aluna **I**, trabalhou individualmente no resumo do exórdio;

- quanto à tarefa de primeira exploração do texto latino (primeira parte do exórdio), realizada nas Aulas de 22 e 24 de Outubro (Anexo III.2 – 343), e que consistia no sublinhar dos vocábulos desconhecidos para posterior explicitação do seu sentido em discussão alargada à turma, esta necessitou de mais tempo de realização do que o inicialmente previsto, até porque o professor, fruto da reflexão anteriormente realizada com a investigadora, procurou orientar as alunas na descoberta dos significados e não fornecer-lhes a resposta. Por este motivo acordámos com o docente, ao comentar o trabalho realizado na primeira aula, que

esta exploração oral seria feita apenas até ao final da primeira frase (5ª linha), e não até ao final do parágrafo (parte I.1), como planificado. Esta decisão foi reforçada pelas dúvidas manifestadas pelas alunas, o que nos fez recear que a exploração de todo o texto provocasse uma sobrecarga de informação que acabaria por dificultar ainda mais a tarefa posterior de tradução;

- em consonância com as alterações feitas ao plano no final da Actividade Introdutória, também na Actividade Principal, iniciada na mesma Aula de 22 de Outubro se procedeu a reformulações, solicitando-se a leitura, pelas alunas, da tradução inglesa do texto latino apenas até ao mesmo ponto em que tinham ficado na exploração oral do Latim;

- quanto à Aula de 24 de Outubro (Anexo II.2 – 358), não foi possível concluir o trabalho de tradução de todo o texto latino, partindo do confronto com o Inglês, pois também esta actividade tomou mais tempo do que o esperado; e o facto de o professor ter usufruído, nessa altura, de uma licença de um mês, regressando por isso já muito perto do final do período, e com tempo para pouco mais do que os necessários procedimentos de preparação e concretização da avaliação sumativa, levou a que déssemos por encerrada, nesse dia, a nossa intervenção nas aulas.

No início do segundo período lectivo, solicitámos ao professor a disponibilização de uma aula de 100 minutos para o preenchimento de um Questionário Final, após cuja leitura e análise, e face a algumas questões que se nos levantaram, marcámos entrevistas individuais com todas as alunas, à excepção da que não tinha feito parte da turma e do projecto, no ano anterior.

Procedendo a uma avaliação global desta segunda fase de intervenção, ainda antes de explicitarmos os objectivos e conteúdos dos inquéritos finais, sentimos que ela é, aparentemente, menos explícita no contributo que traz para a nossa investigação. O facto de termos procurado uma melhor e mais completa integração das actividades naquele que seria o desenrolar mais habitual da disciplina, o método de trabalho mais característico do docente, atenuando o

carácter de excepcionalidade que sentíramos como demasiado acentuado ao longo da primeira fase, poderá ter contribuído para esta menor clareza dos dados, ou, talvez mais apropriadamente, para uma maior dificuldade em delimitar seqüências e aspectos específicos em função dos critérios de análise que entretanto foram sendo delineados. Estas foram aulas mais estreitamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem da língua latina e, por isso, com um acentuado pendor de reflexão sobre etimologia e morfossintaxe. Por outro lado, foi dada ao docente maior liberdade no tratamento dos materiais e na condução das actividades, que teve como consequência a não insistência, ao contrário do que tinha acontecido anteriormente, na explicitação de raciocínios (facto que não deixa de ser interessante e merecedor de atenção numa posterior análise).

No que se refere à estratégia concebida para tratamento do Exórdio do *Pro Archia*, isto é, confronto do original latino com a respectiva tradução inglesa, o idealizado seria que, após proceder à correspondência de orações entre ambos os textos, se procedesse à análise morfossintáctica e tradução do Latim tendo por base o Inglês (sem o habitual recurso ao dicionário), daqui podendo resultar uma maior consciencialização do funcionamento das duas línguas e das diferentes formas, em diferentes línguas, de se expressar lexical e sintacticamente uma mesma ideia. Contudo, as dificuldades surgidas na primeira fase da actividade e o consequente prolongamento do tempo necessário à sua realização, as quais levaram aos ajustes na planificação atrás mencionados, inviabilizaram também a concretização desta tarefa. Note-se que foram gastos cerca de quatro blocos de 45 minutos para explorar globalmente, em Latim e em Inglês, “apenas” a primeira frase do texto. Esta “demora” ficou a dever-se, tanto quanto pudemos constatar, a dois factores principais:

- as dificuldades que as alunas manifestaram em identificar e parafrasear as principais ideias contidas em cada oração da versão inglesa, isto apesar de terem entre 5 e 7 anos de estudo escolar desta língua;

- o reconhecível grau de complexidade do próprio texto, sobretudo a nível sintáctico, pelo que esta estratégia poderia ter dado origem a melhores resultados

se aplicada a textos mais curtos e simples. Esta alternativa, porém, era dificilmente viável, tendo em conta os autores e tipos de texto que constam do Programa de 12º ano da disciplina de Latim, um Programa extremamente exigente em que se propõe, a alunos com dois anos de estudo desta língua, a compreensão e tradução (com ênfase na tradução literal, fruto de uma análise sintáctica aprofundada, tal como é exigido nos Exames Nacionais) de textos literários verdadeiramente complexos (como o texto de oratória, o poema épico e o poema lírico). Começar pelo *Pro Archia* de Cícero justificava-se, ainda, pelo facto de ir encontro da Planificação apresentada pelo docente, que, por sua vez, se baseava na proposta de gestão curricular apresentada no Programa da Disciplina.

Um último comentário que a observação das gravações destas aulas nos sugere é a constatação de que nem sempre foi fácil para o professor fazer uma exploração mais aprofundada da morfossintaxe inglesa, em confronto com a latina, pelo facto de o seu domínio daquela língua germânica ser suficiente, mas não muito desenvolvido (fruto de apenas três anos de estudo no Liceu). Neste sentido, talvez as potencialidades desta actividade não tenham sido tão completamente exploradas. Apesar disso, parece-nos que ela foi útil para a turma, pois permitiu alguma reflexão sobre as línguas em causa e solicitou uma flexibilização cognitiva de passagem constante de uma para a outra.

Todos estes aspectos, que podem ser considerados menos positivos, constituirão, porém, fundamentos interessantes para reflexões posteriores, na Parte II desta dissertação.

Antes de darmos por concluída a recolha de dados no terreno, procedemos, como dissemos, à realização de um inquérito final, inicialmente previsto para ser constituído apenas por um questionário, mas que resolvemos aprofundar por meio de entrevista.

Assim, e no que se refere ao Questionário Final, retomámos os objectivos gerais traçados aquando da Entrevista intermédia e, a partir deles, concebemos cada uma das três partes que vieram a constituir este questionário.

A Parte I (Anexo IV – 365/6), intitulada “O Projecto”, pretendia ir mais directamente ao encontro do primeiro objectivo, isto é, conhecer as percepções das alunas em relação ao PP, mais especificamente, as suas representações sobre o conceito-base que o informa e principal objectivo. Tendo estas questões sido explicitamente abordadas no início da implementação do Projecto, na verdade não se voltou a elas a não ser de forma indirecta, pelo trabalho desenvolvido. Daí que nos tenhamos preocupado em saber se, apesar disto, as alunas as tinham consciencializadas ou se teria sido aconselhável voltar a abordá-las, de forma mais explícita, em algum momento da intervenção. Por outro lado, criámos que, ao ser confrontadas com as duas primeiras questões e respectivas hipóteses de resposta, as aprendentes teriam uma oportunidade para reflectir sobre o trabalho realizado (ligação ao segundo objectivo geral) e, assim, proceder a alguma sistematização mental dos conceitos que considerávamos fundamentais para o desenvolvimento da sua capacidade de lidar com o objecto plural “línguas”. Por este motivo, apresentámos diversas opções de resposta válidas (não considerando, por isso, que havia respostas certas ou erradas), considerando que, consoante a selecção feita pelas alunas, assim se poderia aceder a um indicador da vertente do trabalho que tinha sido mais significativa para elas. Este mesmo princípio se aplicava à concepção da terceira questão, sobre o tipo de actividades que tinham sido propostas (onde apenas a opção c) não corresponde a qualquer tarefa efectivamente proposta), num exercício de recuperação de memória que, face a comentários escutados em ocasiões anteriores, nos pareceu fundamental (cf. Aula de 22 de Maio).

Em resposta mais directa ao segundo objectivo geral – promover uma oportunidade de reflexão, consciencialização, construção de conhecimento e, eventualmente, desconstrução de ideias pré-concebidas face às temáticas em causa – foi criada a Parte II (Anexo IV – 367/8), “As Crenças”. Esta Parte também se liga,

porém, ao primeiro objectivo, na medida em que, na formulação das afirmações a classificar de “verdadeiras” ou “falsas”, procurámos ter em conta a leitura que vínhamos fazendo dos dados em recolha e, assim, confirmar ou infirmar as nossas hipóteses pelo confronto com o que as alunas de facto afirmavam sentir ou pensar, tendo, porém, a noção de que, muitas vezes, as atitudes manifestadas ao longo da implementação do PP poderiam ter sido inconscientes e que, no momento de resolução do questionário, face às verbalizações propostas, elas seriam obrigadas a consciencializar esses processos e a optar por uma resposta não coincidente com a nossa própria análise de cada uma delas. Esta é, por um lado, uma potencial perversidade do recurso à técnica de inquérito – a opção, por parte do respondente, pela resposta que considera ser a esperada (Pardal e Correia, 1996; Geelan, 1997; Anderson, 2002) –, mas, por outro, e do ponto de vista da validação da investigação pela triangulação, pode ser considerada uma mais-valia, já que *triangulation serves also to clarify meaning by identifying different ways the phenomenon is being seen* (Stake, 2000: 444). Na tentativa de minimizar aquele problema, e de evitar que o confronto com outras formulações levasse as alunas a alterar a primeira opção de resposta seleccionada (nomeadamente porque, em geral, redigimos vários enunciados sobre uma mesma temática, mas apresentando-os distantes uns dos outros sempre que implicassem um certo grau de exclusão mútua), solicitámos-lhes que classificassem as frases pela ordem apresentada, sem voltar atrás e sem rasurar, abrindo no final da questão 1 um espaço para comentar alguma das opções efectuadas.

As frases foram formuladas em função do observado ao longo do PP e construídas em torno de conceitos ou princípios-chave, quer da linguagem e funcionamento da sala de aula, quer do nosso projecto, cujo conteúdo e relação nem sempre nos pareceram ser claros para as aprendentes⁸, a saber: a noção de “contacto” com uma língua e sua relação com a aprendizagem; a relação entre os conceitos de compreensão e tradução; o papel, na compreensão, de conhecimentos prévios e competência referencial.

⁸ Aspectos a desenvolver nos capítulos de análise dos dados.

Em relação às afirmações propostas para comentário na segunda questão, elas vão ao encontro de alguns dos pressupostos que nos orientaram na concepção do Projecto, cuja validade, na perspectiva das aprendentes, pretendíamos aferir.

A Parte III do questionário (Anexo IV – 369/370), “As Estratégias”, pretendia, sobretudo, confrontar as alunas com aquilo que fazem e/ou pensam que fazem quando abordam um texto escrito, partindo igualmente do que foi sendo observado ao longo da intervenção (ligação ao terceiro objectivo geral) e procurando um cruzamento de dados e eventuais alterações de pensamento.

Como forma de aferir a veracidade das afirmações “produzidas” nesta última parte do questionário, pensámos que seria interessante complementá-la com um breve Exercício de Compreensão (Anexo IV – 371) de um texto em romeno, língua não trabalhada anteriormente, ligado à temática tratada na Segunda Fase do PP: Cícero. Optámos por identificar a língua, esperando contribuir com um elemento facilitador (pelo facto de informar que se trata de uma língua românica) e desbloqueador do processo e, assim, focalizar a atenção das alunas na compreensão propriamente dita. Também para facilitar a tarefa, apresentámos a tradução do título. Este exercício contribuiria, ainda, para o aprofundamento do conhecimento que possuíamos de cada aluna individualmente.

Em posse dos questionários preenchidos, procedemos a uma leitura e a uma análise exploratória dos mesmos, trabalho que resultou no levantamento de algumas questões que justificaram a opção pela realização de uma entrevista complementar, que de seguida apresentamos.

Assim, no que concerne à Parte I, “O projecto”, verificámos que metade das alunas apontou como conceito-chave o de *Intercompreensão*, referindo recorrentemente o recurso a diferentes línguas para se compreender uma língua-alvo, depreendendo-se daqui a atribuição de particular relevância à estratégia da comparação interlinguística. Foi, ainda, estabelecida relação com as noções de *Interdisciplinaridade* (aluna C, Anexo IV – 379), ainda que de forma um pouco

confusa, e *Proximidade/Famílias de línguas* (**N**, Anexo IV – 422). Quanto às outras opções de resposta a esta primeira questão, duas alunas seleccionaram o *Plurilinguismo* (**CS** e **M**, tendo a primeira feito esta opção após invalidar a primeira escolha realizada – Intercompreensão,) e a aluna **I**, após hesitação entre Intercompreensão e Tradução, optou por *Compreensão*⁹. Apesar das opções destas três alunas não terem recaído, em última instância, sobre a Intercompreensão, as justificações apresentadas evidenciam alguma aproximação a esta noção:

CS - Eu optei por Plurilinguismo, pois através de várias línguas conseguimos compreender outras e eventualmente fazer a tradução da lingua que estamos a analisar

(Anexo IV – 400);

I - Devido ao facto de traduzirmos textos de diversas linguas faz com que tenhamos de associar essa palavra á palavra da nossa lingua → intercompreensão. Traduzimos os textos de muitas linguas por associação e também tentamos compreender o seu significado compreendendo-os

(Anexo IV – 408);

M - O conceito que está na base do projecto é o contributo das actividades plurilingues ou seja é a compreensão de diferentes línguas mesmo as não estudadas

(Anexo IV – 415).

Quanto ao que consideravam ser o principal objectivo formativo do projecto, todas as alunas apontaram o de desenvolver a capacidade de utilizar conhecimentos adquiridos dentro e/ou fora da escola para compreender textos em diferentes línguas, à excepção de **I**, que parece estabelecer uma ligação prioritária com o desenvolvimento da competência de aprendizagem de línguas (desenvolver a capacidade de aprender línguas estrangeiras), ainda que a justificação se apresente confusa e até contraditória em relação à opção seleccionada:

I - Com este projecto podemos desenvolver a capacidade de traduzir textos de linguas que nunca ouvimos antes, porque se nos concentrarmos podemos chegar á tradução de algumas palavras, porque tem parecenças com o significado das nossas.

(Anexo IV – 409).

⁹ Note-se que são as rasuras e opções “riscadas” que nos permitem inferir estas hesitações.

Dificuldades, nesta segunda questão, na explicitação das opções são também patentes nos questionários de outras alunas, nomeadamente **AP**, **CI** e **CS**, havendo, no entanto, três casos que consideramos particularmente bem sucedidos e interessantes:

C - Temos vindo a tentar chegar à interpretação dos textos pela observação de palavras/expressões que nos dizem algo (quer pelo conhecimento de outras línguas, quer por informações que já possuamos acerca do tema tratado, etc)

(Anexo IV – 380);

Cr - Apesar de não estudar certas línguas, vamos sempre aprendendo algumas coisas a ler p. ex em rótulos de embalagens ou das ao estrangeiro etc que nós adquirimos e que podemos utilizar nestas actividades

(Anexo IV – 394);

N - Este projecto pretende mostrar-nos que, embora na escola tenhamos um acesso estrito a duas ou três línguas estrangeiras, é-nos possível aperceber o conteúdo de outras relacionando-as com aspectos do nosso dia-a-dia e relacionando-as também com aquilo que conhecemos das línguas que são alvo do nosso estudo na escola

(Anexo IV – 423).

Finalizando com a leitura das respostas à questão sobre o tipo de actividades propostas no âmbito do PP, três aspectos captam a nossa atenção: um é o de que muito poucas alunas apontam exemplos concretos dessas actividades (apenas **AP** e **CS** o fazem de forma clara) – falta de memória ou distração na leitura do enunciado?; há duas alunas (**CI** e **Cr**) que referem ter sido propostas *questões de interpretação sobre textos em línguas não estudadas na escola*, o que, não correspondendo à verdade, pode ilustrar uma concepção errónea do que é “interpretar” – hipótese que a justificação apresentada pelas alunas também não esclarece; apenas a aluna **N** seleccionou a opção relativa à *reflexão sobre as estratégias utilizadas na resolução dos exercícios*, mencionando que:

N - nos diferentes trabalhos realizados, é comum perguntarem-nos de que modo ou com que base conseguimos chegar a esta ou aquela conclusão

(Anexo IV – 423).

Passando a uma leitura dos dados relativos à segunda parte do questionário, “As Crenças”, sistematizámos em quadro as respostas das alunas à primeira questão – classificação das afirmações como verdadeiras ou falsas –, agrupando as frases por proximidade temática a fim de melhor visualizar e cruzar os resultados obtidos. Neste quadro incluímos, ainda, as classificações que, do nosso ponto de vista (**E**), seriam as mais desejáveis (apenas como elemento de comparação entre o que tínhamos esperado alcançar com o PP, independentemente de devidamente fundamentado, mas ilustrando uma fase do nosso pensamento, e aquilo que as aprendentes de facto tinham aprendido, consciencializado ou repudiado)¹⁰.

FRASE	E	AP	C	CI	Cr	CS	I	M	N
Já contactei, na escola e fora dela, com línguas que nunca estudei.	V	V	V	V	V	V	F	V	V
É possível compreender uma L que nunca se estudou.	V	V	V	V	V	V	V	V	F
É impossível compreender uma L sem ter estudado a sua gramática.	F	F	F	F	F	F	V	F	V
É possível compreender um texto numa L europeia que nunca se estudou sem recorrer a um dicionário.	V	V	V	V	V	V	F	F	F
Para compreender um texto numa LE é necessário traduzi-lo na íntegra.	F	F	F	V	F	F	F	F	F
Para retirar informação de um texto numa LE é suficiente compreender algumas palavras-chave.	V	F	V	F	V	V	V	F	V
Se não conseguir traduzir, ainda que aproximada/, todo um texto, então não posso dizer que o compreendi.	F	F	F	F	F	F	F	V	F
Contactar com uma L, oralmente ou por escrito, não é suficiente para adquirirmos conhecimento sobre ela.	F	V	F	F	F	F	F	V	V

¹⁰ A **negrito** salientam-se as respostas que não coincidem com o esperado.

O contacto, oral ou escrito, com uma L permite-nos adquirir alguns conhecimentos sobre ela.	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Possuir previamente alguns conhecimentos sobre o assunto tratado no texto é fundamental para a compreensão.	V	V	F	V	F	V	V	V	V

Quadro 6: Respostas à 1ª questão da Parte II do Questionário Final

Da observação do quadro podemos constatar, em primeiro lugar, que a maioria das respostas coincide com as esperadas, o que lemos como sintomático de algum efeito positivo das actividades implementadas e de aproximação aos objectivos do PP, tanto mais que algumas afirmações foram concebidas com base em opiniões anteriormente manifestadas pelas alunas. As discrepâncias, apesar de pouco significativas quantitativamente, não são, contudo, de alienar.

Assim, seguindo a ordem de leitura do quadro, surpreendeu-nos que **I** classificasse como falsa a primeira afirmação, já que, pelo menos ao longo das actividades do Projecto, a turma teve oportunidade de contactar com várias línguas que afirmou nunca ter estudado formalmente. Distracção, ou consideração do percurso escolar excluindo o PP, confirmando a nossa intuição inicial de que o Projecto teria sido sentido como um “objecto estranho à escola e à aula”, apesar da nossa preocupação com a integração no contexto da disciplina de Latim?

No que respeita ao conjunto formado pelas três afirmações seguintes, relativas à (im)possibilidade de compreensão de línguas não estudadas, constatamos que **N** é a única aluna que discorda da primeira afirmação, facto que considerámos um pouco estranho tendo em conta, por um lado, que foi uma das aprendentes com desempenhos mais positivos ao longo do PP (em que lidou com línguas que nunca estudou) e, por outro, que foi quem realçou, na Parte I deste mesmo questionário, a possibilidade de se *aperceber o conteúdo de outras relacionando-as com aspectos do nosso dia-a-dia e relacionando-as também com aquilo que conhecemos das línguas que são alvo do nosso estudo na escola.* (Anexo IV – 423). O pensamento manifestado na classificação daquela afirmação mantém-se, porém, coerente com o revelado na

classificação das restantes frases tematicamente relacionadas, e o seu potencial de estranhamento não passou despercebido à própria aluna, que optou por justificar as suas opções:

N - Nos casos das alíneas b) onde respondi F e na alínea h) onde respondi V não pude responder o oposto pois, embora ache que nunca começamos do zero o estudo de uma língua que nos é aparentemente estranha/desconhecida, também não podemos dizer que podemos compreender essa tal língua estrangeira conhecendo apenas algumas palavras que se relacionam com a nossa língua materna desconhecendo completamente a sua gramática, ...

(Anexo IV – 425).

De realçar, neste conjunto de afirmações, são também as respostas da aluna **I**, uma vez que apresentam uma certa contradição ao concordar, por um lado, que é possível compreender uma língua que nunca se estudou e, por outro, que é impossível compreender uma língua sem ter estudado a sua gramática, sem tecer qualquer comentário suplementar.

No bloco de frases seguintes encontramos, também, algumas aparentes contradições, nomeadamente nos casos das alunas **AP** e **M**, que embora concordando que não é necessário traduzir um texto na íntegra para o compreender, todavia não consideram suficiente a compreensão de algumas palavras-chave para dele extrair informação. Qual será, então, o meio-termo? Chamaram, ainda, a nossa atenção as opções de **CI**, cuja classificação dos enunciados, à excepção da última, é sempre contrária à nossa, isto é, considerando que para haver compreensão de um texto é necessária a sua tradução integral. Seguindo esta linha de raciocínio, pensamos que a classificação atribuída à terceira frase poderá ter resultado de dificuldades de interpretação da mesma.

Procurando razões para estas várias contradições, pensámos que talvez a questão residisse no entendimento da noção de “compreensão”, que poderia não coincidir com o que nós próprias tínhamos em mente aquando da concepção do questionário, como poderá ilustrar, parcialmente, a clarificação que **CS** achou por bem incluir:

CS - Na alínea c) eu respondi Falso, mas não é completamente falso, pois não é preciso traduzi-lo na íntegra, mas é necessário fazer um apanhado geral, se não é impossível compreendê-lo só com o significado de uma ou duas palavras.

(Anexo IV – 403).

A esta questão voltaremos no Capítulo 6.

No que diz respeito à possibilidade de se adquirir conhecimento sobre uma língua através do contacto, oral ou escrito, com ela, verificamos que **AP**, **M** e **N** se contradizem, ao classificar como verdadeiras ambas as frases que se referem a esta temática. Uma vez que não tecem qualquer comentário sobre estas alíneas, não se terão apercebido da contradição ou não acharam que os enunciados se contradissem?

Por fim, no que respeita à importância dos conhecimentos referenciais prévios para a compreensão de um texto, apenas **C** e **Cr** não os valorizam, ainda que a primeira esclareça que: *é de facto útil contudo não é indispensável* (Anexo IV – 382). Também **AP**, se bem que concordando com a afirmação, refere que *não é fundamental, mas se o texto/língua for desconhecida, ajuda* (Anexo IV – 375).

Passando à leitura dos comentários às duas afirmações propostas na questão 2 («Para ter mais hipóteses de compreender um texto numa língua europeia que nunca estudei, é importante saber o que é o indo-europeu e as famílias de línguas a que deu origem.» & «Saber latim é importante para se compreender as línguas modernas.»), verificamos que seis das oito alunas concordaram com a primeira, sendo que:

- **CI** e **M** não conseguem justificar convenientemente a sua opinião, acabando por fazer uma paráfrase do enunciado apresentado;
- **C** e **I** apresentam um comentário pouco claro, onde é patente alguma confusão entre os conceitos de “compreensão” (apresentado no enunciado) e “tradução”, “interpretação” e “análise” do texto escrito;

- **AP** e **N** apresentam justificações mais coerentes, salientando o facto de que conhecer a família a que pertence a língua em causa lhes fornece pistas para saberem onde ir procurar o significado de palavras desconhecidas:

N - Concordo plenamente com a afirmação, já que se soubermos em que “famílias” as línguas se agrupam é mais fácil para nós estabelecer comparações entre as línguas que têm a mesma origem possibilitando-nos a sua melhor compreensão e uma apreensão mais rápida do seu conteúdo.

(Anexo IV – 425).

Quanto às duas alunas que afirmam não concordar com o primeiro enunciado, apresentam justificações diferentes: **Cr** apenas ressalva que este não é um conhecimento “*importante*”, mas que pode ajudar; **CS** acha que este é um dado importante para identificar a língua, mas não lhe atribui importância no processo de compreensão do texto, apresentando um argumento perspicaz:

CS - Em parte é para poder identificar a língua, mas para compreender não porque, por exemplo, o inglês tem palavras com raízes francesas, latinas e no entanto é uma língua germânica.

(Anexo IV – 403).

Acerca da importância do Latim para a compreensão das línguas modernas, apenas a aluna M se mostra em completo desacordo, alegando que *hoje em dia existem pessoas que não têm latim e compreendem as línguas modernas* (Anexo IV – 418). As razões de concordância das restantes alunas abrangem a consideração do conhecimento da etimologia como uma mais-valia na descoberta e compreensão de significados, bem como o facto de o Latim estar na base de muitas línguas modernas, ainda que algumas relativizem, igualmente, a importância desta língua clássica:

Cr - Acho que para quem quiser estudar aprofundadamente, é necessário já que foi a partir do Latim que nasceram outras línguas. Para quem quer apenas comunicar, não acho indispensável.

(Anexo IV - 396);

CS - mas não é uma necessidade primordial saber latim, uma vez que através de outras línguas se consegue compreendê-las. O latim é digamos que um ponto a mais para a compreensão das línguas modernas.

(Anexo IV - 403).

Considerámos, ainda, digno de nota o comentário de **N** em que, de algum modo, se distingue o papel da língua latina na compreensão da portuguesa, campo em que permite um conhecimento do significado “mais profundo” das palavras, do papel que assume na compreensão de outras línguas europeias (...) – um papel de extrema importância na captação de outras línguas que tal como o português têm o seu nascimento no latim (Anexo IV - 425) – “captação” que entendemos, neste contexto, como sinónimo de descodificação.

Para a leitura dos dados obtidos com a resposta à Parte III deste questionário, “As Estratégias”, elaborámos um quadro idêntico ao anterior, em que não existem, porém, respostas esperadas ou desejadas, já que se trata de uma temática pessoal e individualizada:

FRASE	AP	C	CI	Cr	CS	I	M	N
Quando confrontada com um texto numa LE, começo por lê-lo do início ao fim, sem paragens.	V	F	F	V	V	F	F	V
Quando quero compreender um texto numa LE leio-o na íntegra e, em seguida, releio as passagens em que tive mais dificuldade.	V	V	V	V	V	V	V	V
Quando quero compreender um texto numa LE procuro traduzi-lo ao mesmo tempo que o vou lendo.	F	V	V	V	F	V	F	F
Para resumir um texto escrito numa LE leio-o e procuro compreender parágrafo a parágrafo.	F	V	V	V	V	V	V	F
Para resumir um texto escrito numa LE começo por lê-lo na íntegra, sem paragens.	V	F	F	F	F	F	F	V
Para compreender um texto procuro identificar o assunto e começo por recordar o que eventualmente sei sobre ele.	V	V	V	V	F	V	V	V

Para compreender um texto numa LE só procuro recordar o que eventualmente sei sobre o assunto tratado quando não entendo uma dada passagem.	F	F	F	F	F	V	V	V
Se tiver dificuldade em compreender uma frase procuro analisá-la morfossintacticamente.	F	V	V	F	F	F	V	F
Se ao ler um texto numa LE encontrar uma palavra que não conheço, ignoro-a e tento compreender a frase na globalidade.	V	V	F	V	V	V	F	V
Se ao ler um texto numa LE que nunca estudei não conhecer uma dada palavra, tento encontrar alguma semelhante noutra L da mm família que eu conheça melhor.	V	V	V	V	V	V	V	V
Se ao ler um texto numa LE me confrontar com um vocábulo desconhecido, procuro imediata/ encontrar algum semelhante em português.	F	V	V	F	V	V	F	V
Se num texto não reconhecer um determinado vocábulo tento descobrir se tem um radical latino.	V	V	V	F	V	F	V	V

Quadro 7: Respostas à 1ª questão da Parte III do Questionário Final

Ao atentarmos no primeiro grupo de afirmações, verificamos, curiosamente, que aparentemente metade das alunas (**C**, **CI**, **I** e **M**, mas também **Cr** que, no espaço de comentário final, altera, sem qualquer explicação, a classificação inicial de “verdadeira”) considerou como contraditórias as duas primeiras afirmações apresentadas, as quais entendemos como complementares. Quanto à terceira frase deste primeiro bloco, encontramos duas posturas: alunas que se identificam com o procedimento enunciado (**C**, **CI**, **Cr** e **I**), e alunas que clarificam que só depois de uma ou mais leituras globais é que tentam traduzir (**AP**, **CS** e **M**).

Tendo em mente estas afirmações, é no mínimo curioso que, no bloco seguinte, referente à necessidade de compreensão para a redacção de um resumo, a maiorias das alunas (excepção feita a **AP** e **N**) oponha a compreensão parágrafo a parágrafo à leitura na íntegra, sem paragens. De facto, parece que para a maioria

delas uma coisa é “compreender para compreender”, isto é, compreender sem que se ehija um produto concreto que dê conta dessa compreensão, e outra é “compreender para resumir”: para alcançarem o primeiro objectivo, lêem o texto na íntegra e, nalguns casos, relêem as passagens em que tiveram mais dificuldades; para realizarem o segundo, dificilmente recorrem a esta estratégia, preferindo a compreensão parágrafo a parágrafo (em consonância, aliás, com o que observámos na resolução de algumas das actividades do PP). Haverá razões para esta diferenciação?

Sobre o recurso aos conhecimentos prévios de índole referencial é perceptível a indecisão quanto ao seu papel/importância, como ilustrado pelo facto de quatro alunas classificarem da mesma forma ambas as afirmações. Note-se em particular o caso de **CS**, em que aparentemente esta não é, de todo, uma estratégia adoptada, mas que, na Parte II deste questionário, afirmou ser fundamental para a compreensão de um texto possuir alguns conhecimentos sobre o assunto tratado. A contradição no cruzamento das respostas dadas nas Partes II e III fica também patente nos casos das alunas **C** e **Cr**, as únicas que afirmaram não ser fundamental o conhecimento prévio do assunto do texto, mas que agora declaram que, no processo de compreensão, começam por recordar tudo o que possam saber sobre o assunto versado. Mera distracção na resposta ao questionário? Tentativa de corresponder ao esperado, nesta terceira parte? Aprofundamento, entretanto, de reflexão sobre a temática (recorde-se que lhes era impossível voltar atrás)?

No que respeita ao recurso à análise morfossintáctica verificamos que, surpreendentemente (ou talvez não), esta não é uma estratégia privilegiada por cinco das oito alunas. Dizemos “surpreendentemente” porque estamos a lidar com aprendentes de Latim, uma disciplina em que, como já referimos, este tipo de análise é realizado em quase todas as aulas. Pomos a hipótese de “talvez não”, porque a observação do desenrolar das várias actividades propostas nos levou a constatar que, ao lidar com *línguas vivas ou modernas*, as alunas não procuraram, de facto, utilizar esta estratégia como auxiliar da compreensão.

Quanto ao último bloco de afirmações, relativas à compreensão de vocábulos específicos, não encontramos situações tão problemáticas, uma vez que nenhuma das frases exclui ou contradiz abertamente uma outra. Há, contudo, alguns aspectos dignos de realce, a saber:

- todas as alunas mencionam o recurso a línguas próximas da língua-alvo, chegando três delas (**AP**, **Cr** e **M**) a preferir, pelo menos teoricamente, esta estratégia à de comparação imediata com a língua portuguesa;
- nem todas as alunas, apesar de serem aprendentes de Latim, procuram identificar o radical latino (casos de **Cr** e **I**), se bem que somente **AP** comente este aspecto:

AP - posso-o fazer ou ã, mas para mim ainda me é difícil fazer estas comparações com outras linguas

(Anexo IV – 377).

Procedemos, finalmente, a uma leitura do Exercício de Compreensão, fazendo um levantamento das estratégias mencionadas pelas alunas, e anotámos os seguintes aspectos:

- no geral, as respondentes aparentam ter colocado algum cuidado na realização desta tarefa, à excepção de **I** (Anexo IV – 414), que não explicita qualquer estratégia de compreensão além da constatação da semelhança, não se sabe com quê, de umas poucas palavras da 3ª linha do texto, e **Cr** (Anexo IV – 399), que menciona apenas identificação de personagens e semelhanças com o Latim, centrando-se também quase exclusivamente nessa frase – influência mútua por estarem sentadas lado-a-lado na sala de aula; desinteresse ou dificuldades em exprimir verbalmente os procedimentos realizados? Não podemos saber com certeza;
- quase todas as alunas mencionam, como primeiro passo, leituras globais do texto, com ou sem paragens, seguidas de novas leitura, exceptuando-se **CI** que refere tentativa de *interpretação*, *para saber o que se fala no texto* (Anexo IV – 392) – o que entenderá por “interpretação”?

- há bastantes referências à busca de transparências, maioritaria e explicitamente pelo confronto com o Português e o Latim (C e N mencionam outras línguas conhecidas ou estudadas mas não especificam quais; CS (Anexo IV – 406/7) aponta semelhanças concretas com vocábulos em Francês, Inglês e Castelhana);
- apenas a aluna M (Anexo IV – 421) refere a tentativa de proceder a uma análise morfossintáctica, que não explicita (terá mencionado esta estratégia quando ainda pensava que o texto se encontrava em Latim?), sendo por isso a única aluna, das três que consideraram verdadeira a opção por esta estratégia na Parte III, a efectivamente tentar pô-la em prática;
- algumas alunas assumem a tentativa de identificação de palavras-chave e personagens do texto - C, Cr e N -, mas apenas esta última refere claramente a tentativa de identificação do tema;
- no que se refere a recurso a conhecimentos prévios, apenas N (Anexo IV – 428) procura fazê-lo explicitamente, mas acaba por confessar que não se recorda de nada que a possa auxiliar;
- apenas CS (Anexo IV – 406) fez uso da tradução do título, descobrindo assim a conjunção copulativa *si*.

Atendendo a algumas lacunas detectadas na enunciação das estratégias, ficámos sem saber se estas ocorreram por de facto não terem sido usadas nenhuma outras, se por dificuldades em exprimi-las. Colocámos, também, a hipótese de tal se dever a algum cansaço ou falta de tempo, uma vez que tinham já respondido, na mesma aula, às três partes anteriores do questionário.

Olhando criticamente todo o Questionário e reflectindo mais aprofundadamente sobre as inconsistências encontradas e as dúvidas surgidas, considerámos também que, para além de longo, nem sempre a formulação, em particular das frases para classificar como verdadeiras ou falsas, terá sido a mais adequada, fruto de não termos conseguido, à época, fazer melhor, por um lado, mas fruto também de uma procura de enunciados que de facto pudessem chocar com as convicções das alunas, levando-as a reflectir, e que pudessemos usar para

“despistar” eventuais vícios de resposta (procurar corresponder ao que se pensa que é esperado; responder a primeira coisa que vem à cabeça, sem maiores reflexões).

Por tudo isto decidimos que deveríamos proceder à realização de uma Entrevista Final (Anexo V), que complementasse os dados do questionário, que esclarecesse as questões entretanto deixadas em aberto (pelo menos as que considerássemos mais relevantes), que retomasse o Exercício de Compreensão e permitisse uma verificação *in loco* e *in praesentia* das estratégias utilizadas e que, assim, se conseguisse terminar a participação das alunas no PP com um tom mais positivo do que o que nos permitimos entrever no final do questionário de **M**:

M - (...) para termos uma melhor compreensão é preciso termos um certo conhecimento da língua, e um dicionário (coisa que não tenho) para compreendermos as palavras que não conhecemos

(Anexo IV – 421).

Construímos, assim, um guião de entrevista semi-estruturada, comum para todas as alunas, em torno de três questões principais (com indicação de aspectos complementares a ter em conta):

1. *O que pensas que se pretendia com as aulas plurilingues que te foram propostas no ano lectivo passado e no 1º período deste ano?*
 - a) *Que propostas de trabalho te apresentaram para que atingisses tais objectivos?*
(relacionar com as actividades de reflexão)
2. *Em que é que as aulas do projecto contribuíram para a tua formação?*
 - a) *O que é que consideraste mais interessante?*
 - b) *O que é que aprendeste com as actividades propostas?*
 - c) *Em que é que sentiste mais dificuldades?*
3. *Como julgas que poderia ser potencializado este tipo de trabalho na tua formação linguística? (O que teria sido necessário fazer para que este tipo de trabalho tivesse mais e maiores efeitos na tua formação? Mais cedo? Maior frequência?)*
 - a) *Qual o contributo do Latim nessa formação?*

4. (Apresentação do texto do Exercício de Compreensão) *O que precisas fazer para compreender este texto?*

Como se pode observar, estas questões têm também pontos em comum com a Entrevista intermédia, quer porque procurávamos verificar a existência de alterações de opinião, quer porque continuávamos a reger-nos pelo mesmo conjunto de objectivos gerais desenhado para este tipo de instrumento de recolha de dados.

Antes de ser colocada a Questão 4, seriam apresentadas as questões específicas concebidas para algumas alunas, versando aspectos das respostas ao Questionário que tinham ficado menos claros, a saber:

- **AP e M** – *Classifica de V ou F as afirmações seguintes e justifica a tua opção:*

** Para compreender um texto numa LE é necessário traduzi-lo na íntegra.*

** Para retirar informação de um texto numa LE é suficiente compreender algumas palavras-chave.*

** Se não conseguir traduzir, ainda que aproximadamente, todo um texto, então não posso dizer que o compreendi.*

- *Contactar com uma língua, oralmente ou por escrito, permite adquirir conhecimentos sobre ela?*

- **I** – *Alguma vez contactaste, na escola ou fora dela, com línguas que nunca estudaste? (Quais e em que circunstâncias?)*

- **N** – *Disseste, em resposta ao último questionário que preencheram, que “não podemos dizer que podemos compreender essa tal língua estrangeira conhecendo apenas algumas palavras que se relacionam com a nossa língua materna, desconhecendo completamente a sua gramática”. Ainda concordas com esta afirmação? Porquê?*

- *Contactar com uma língua, oralmente ou por escrito, permite adquirir conhecimentos sobre ela?*

Tecendo alguns comentários breves à concretização desta Entrevista Final, cujo conteúdo será aprofundado nos capítulos de análise dos dados, temos que referir, em primeiro lugar, a assumpção clara que fizemos do nosso papel de professora/investigadora, que se reflectiu em:

- tentativas de reformulação e clarificação das ideias expressas pelas alunas,

(173) **E** portanto... digamos que o latim te obriga a aprofundar mais os teus conhecimentos ao nível do + / da maneira como + (SIL) eu acho que sei o que é que tu sentes mas... queria que fosses tu a dizer / para não ser eu porque pode não ser exactamente a mesma coisa // tu sabes que as línguas têm regras de funcionamento...

(174) **CI** hm

(175) **E** e que as próprias línguas traduzem muitas vezes... uma maneira de ver o mundo / a maneira de ver o mundo do povo que as fala / digamos que / para perceber o latim / tu tens que desenvolver ou aprofundar a tua capacidade de compreender a forma como as línguas funcionam

(176) **CI** hm hm

(177) **E** digamos que... tens que saber mais sobre o funcionamento das línguas / será isso... // olhando agora aqui rapidamente para este texto / supõe que encontravas este texto num livro e que... era importante e precisavas retirar dele informação // o que é que precisas fazer para compreender o texto? // o que é que comesças por fazer? //

(Anexo V – 447);

- insistência na busca de uma ideia que desejávamos que alcançassem e retivessem (ex: recordação de que se tinham solicitado actividades de explicitação e reflexão sobre estratégias de acesso ao sentido, na maioria das entrevistas) e em longos enunciados de índole sobretudo informativa,

(35) **E** contudo... tu sabes que / sobretudo se pensares a nível curricular... isto é das disciplinas que vocês têm na escola / sabes que não é muito praticável que vocês possam ter mais disciplinas de línguas / que possam estudar mais línguas / eventualmente poderiam estudar outras que... se calhar não têm oportunidade de estudar porque a escola não oferece / mas mais do que aquelas que já estudam seria complicado em termos de currículo // então o que é que achas que poderia ser feito... / porque tens noção que hoje em dia uma pessoa... precisa de saber... desenvencilhar-se no mundo das línguas digamos assim / que a qualquer momento até se vai à internet... ou se faz uma viagem... ou até se está no seu mundo de trabalho e por qualquer motivo lhe aparece um texto ou... neste caso vamos falar de texto porque foi com texto escrito que trabalhámos / ou até na universidade... porque tem que ler uma bibliografia que está numa língua que eventualmente não estudou / e que precisa mesmo... e portanto tem mesmo que fazer um esforço para compreender // ahm... tendo em conta que isso exige determinado tipo de capacidades e tendo em conta que em termos de currículo é complicado estudar um maior número de línguas do que aquele que vocês têm oportunidade de estudar / o que é que achas que... com este tipo de trabalho... que é um trabalho que aparece inserido nas disciplinas que vocês já têm / ahm... o que é que poderia ser feito... tendo em conta os constrangimentos que já mencionámos... o que é que neste tipo de

trabalho poderia ter sido feito mais / para que a tua formação linguística / ainda que não contemplando o estudo completo de uma língua / te ajude a desenvolver a tua capacidade de

lidar com línguas... e de encontrar sentidos nas línguas? / portanto dentro deste âmbito // o que mais poderia ter sido feito? //

(Anexo V – 454).

No entanto, procurámos sempre que, em primeiro lugar, ficasse clara a opinião, ou falta dela, das alunas, e só depois avançávamos para este discurso de carácter mais reflexivo, que foi, em certas ocasiões, a motivação para que emitíssemos, inconscientemente, na altura, alguns juízos de valor ou opiniões próprias.

A partir desta leitura longitudinal e cronológica da fase de implementação do PP muitos aspectos frágeis e criticáveis ressaltam, mas também uma nova consciência da riqueza, diversidade e complexidade dos dados recolhidos, que acreditamos serem válidos e passíveis de uma análise interessante e, sobretudo, importante para a compreensão do processo de aprendizagem das línguas no contexto escolar em que nos movemos e para a desocultação de potencialidades interessantes que uma abordagem didáctica do tipo da que presidiu à concepção do PP pode apresentar.

Em síntese (1):

Rematando a questão metodológica...

... num momento fora do tempo da narração, ou seja, reflexão mais recente e última sobre esta temática.

⇒ Identificamo-nos parcialmente com o processo de investigação-acção, na medida em que procurámos agir num ambiente educativo onde *a problem involving people, tasks and procedures cries out for solution, or where some change of feature results in a more desirable outcome* (Cohen, Manion & Morrison, 2003: 226). O problema a exigir solução? A necessidade de reflectir sobre possibilidades de integração e desenvolvimento de uma educação no e para o Plurilinguismo no contexto de aulas de língua “tradicionais”. A mudança que poderá provocar um resultado esperado? A implementação de um Projecto Plurilingue que, sendo concebido pela investigadora, dinamizado em aula pelo docente da turma e desenvolvido por esta, proporciona uma investigação, em simultâneo, da acção de todos. Apesar deste aparente carácter colaborativo, reconhecemos a fragilidade adveniente de um processo em que conceptores e implementadores das práticas não levaram a cabo ambas as tarefas em conjunto, numa atitude de reflexão e auto-avaliação característica deste método (*op. cit.*) que procurámos levar a cabo ao longo de todo o processo de apresentação deste trabalho de investigação.

⇒ Assumimos uma finalidade nomotética (Van der Maren, 1996) que consistirá no desenvolvimento de uma teoria sobre a Intercompreensão, que passará por uma tentativa de clarificação do próprio conceito.

⇒ Identificamo-nos com o modelo de investigação pedagógica proposto por A. Estrela¹¹, citada por Rodrigues (2001), delineado a partir de uma

¹¹ ESTRELA, A. (1992) *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora.

investigação que se focalizou num **caso de índole exploratória** de uma nova abordagem didáctica do ensino de línguas, um modelo que se caracterizará por uma observação do real educativo, com recurso a diversos métodos e técnicas de observação, apreendendo-se as manifestações observáveis dos sujeitos que serão, em seguida ou em simultâneo, objecto de análise, *entendida como uma operação de levantamento progressivo do oculto e do subjacente* (p.67) por meio de uma técnica de redução fenomenológica dos dados que permita o surgimento de sínteses interpretativas e caracterizações das situações estudadas.

⇒ Identificamo-nos, tanto no que respeita ao processo de investigação por nós desenvolvido, quanto à abordagem didáctica proposta, com os princípios das teorias construtivistas.

⇒ Em consonância com os desenhos metodológicos com que nos identificamos, adoptámos uma abordagem simultaneamente qualitativa, descritiva (dos processos e dos sujeitos neles envolvidos) e interpretativa (dos ocorridos).

PARTE II

Analizando os dados

Análise detalhada dos dados recolhidos num contexto educativo real, fruto da implementação do Projecto Plurilingue (PP). Esta Parte inicia-se com a ilustração do processo de construção das categorias de análise, decorrente das primeiras leituras dos dados, e avança para uma leitura aprofundada das ocorrências consideradas pertinentes, de acordo com as categorias emergentes. Em diversos pontos são deixadas pistas “Para reflexão!”, que poderão servir de pontos de ancoragem para reflexões feitas em momentos subsequentes da análise, ou que poderão constituir, apenas, um desafio a nós próprias e ao leitor, uma vez que não dispomos de dados para lhes dar seguimento. O desenvolvimento teórico da noção-chave deste trabalho – Intercompreensão –, sofre, de forma consciente e assumida, um interregno, na medida em que os resultados da análise deverão ser utilizados, posteriormente, para o iluminar.

Capítulo 4

Leitura dos dados – Leitura de indícios

Analyzing qualitative data is a systematic process that organizes the data into manageable units, combines and synthesizes ideas, develops constructs, themes, patterns or theories and illuminates the important discoveries of your research.

(Anderson, 1998: 131)

Introdução

O presente Capítulo dá início à 2ª Parte desta dissertação, na qual se procederá à análise qualitativa e interpretativa do *corpus* de dados recolhidos no terreno ao longo do processo de implementação do Projecto Plurilingue (PP), compilado, integralmente, no CD-ROM de Anexos que acompanha esta dissertação.

Mas como analisar dados qualitativamente passa também por um processo de organização dos mesmos em unidades mais facilmente manipuláveis (Anderson, 1998), no final deste texto incluímos um capítulo de Apêndices onde estão registadas todas as ocorrências, constantes do conjunto de dados recolhidos, que considerámos pertinentes e significativas para a nossa análise, organizadas de acordo com as categorias que explicitaremos nos capítulos que se seguem.

Os resultados da nossa análise serão, posteriormente, cruzados com a reflexão teórica já efectuada sobre os conceitos de Intercompreensão e de Competência Plurilingue (1ª Parte), bem como com novas informações que fomos recolhendo e reflexões que fomos fazendo, procurando, deste modo, responder às questões investigativas que nos colocámos aquando da concepção deste projecto e que enformaram todo o trabalho realizado.

A fim de continuarmos a respeitar a lógica que tem presidido à apresentação das várias etapas constituintes deste processo de investigação, também neste capítulo se dará conta de dois momentos fundamentais: um primeiro, que corresponde às primeiras tentativas de análise, feitas, em particular

com vista à sua discussão com outros profissionais da área em reuniões e congressos¹, análises essas que eram parciais e claramente rudimentares, por vezes questionáveis, até do ponto de vista da relação com o quadro teórico, mas fundamentais no nosso próprio processo de construção de conhecimento sobre a temática e, cremos, para a compreensão do resultado final deste trabalho; num segundo momento, procederemos então a uma análise mais profunda e sistematizada dos dados, a qual será a base das conclusões a delinear nesta tese.

Daí que tenhamos intitulado este capítulo de “*Leitura dos dados – leitura de indícios*”.

De facto, uma vez que não tinha sido concebida *a priori* uma grelha de análise orientadora da leitura a fazer-se dos dados, o processo por nós adoptado foi precisamente o inverso, isto é, assim que tivemos na nossa posse os primeiros dados provenientes do terreno, começámos a lê-los (ou a ouvi-los, no caso das gravações) e a procurar indícios de temáticas que poderiam contribuir para a prossecução dos objectivos investigativos inicialmente delineados, adoptando, deste modo, os pressupostos de um “paradigma indiciário” (Ginzburg, 1989). Este procedimento justifica-se, ainda, pela novidade de que o nosso conceito-chave, as investigações com ele relacionadas e o próprio trabalho proposto se revestiam, bem como pela nossa própria inexperiência em investigação, que não nos permitia saber, à partida, o que esperar. Assim, as “primeiras análises” realizadas foram, na realidade, “primeiras leituras” dos dados, leituras essas que nos permitiram não só ir compreendendo o processo em desenvolvimento, como também ir adequando o trabalho proposto àqueles que nos pareciam ser os maiores interesses e necessidades da turma.

Este método de trabalho começou por assentar numa hipótese-base de índole global (para além de outros pressupostos que enunciámos no Capítulo 1), segundo a qual se considerava que um trabalho do tipo daquele que se propõe no

¹ Apresentaremos, por isso, citações da nossa autoria, algumas das quais não se encontram publicadas por constarem dos textos originalmente redigidos mas alterados em função de critérios de publicação. Note-se, ainda, que as datas das publicações são, geralmente, bastante posteriores ao momento em que os textos foram concebidos.

PP por nós concebido é potenciador do desenvolvimento da Competência Plurilingue de aprendentes escolares no contexto real de sala de aula.

O desenrolar da implementação das actividades, bem como as leituras que, a cada momento, fomos fazendo dos dados, permitiram-nos proceder a reformulações, tanto em relação ao trabalho com a turma, como em relação ao próprio processo de análise dos dados, em movimentos sucessivos de busca e de aproximação a uma hipótese formulável em termos mais concretos e o mais próxima possível da realidade. Assumindo, a cada passo, as nossas formulações (conclusões parciais) como “verdadeiras” e utilizando-as como linhas orientadoras da análise, a leitura que fazíamos dos dados procurava, então, revelar indícios que motivassem e apoiassem uma maior adequação dessas formulações ao que, de facto, estava a ocorrer, mesmo que tal processo implicasse, por sua vez, um refazer das próprias hipóteses. É de todo este caminho, feito de avanços e recuos, umas vezes mais em linha recta, outras volteando quase sobre si próprio, que pretendemos, de forma breve, dar conta neste capítulo: porque dele resultaram as categorias de análise que finalmente estabilizámos; porque nele encontramos ilustradas as certezas, os dilemas, as questões, as respostas, as dúvidas subsequentes e as novas hipóteses de resposta que caracterizam o nosso pensamento em torno dos conceitos teóricos centrais do nosso trabalho; porque, enfim, sendo a fase intermédia desta investigação, foi fundamental na nossa própria construção enquanto investigadoras e acreditamos que só compreendendo este processo se poderá compreender o caminho seguido e as conclusões apresentadas, só avaliando o desenvolvimento da nossa própria capacidade de ler os indícios se poderá ajuizar cabalmente do rigor deste trabalho.

Assim, começaremos por apresentar as primeiras “leituras” realizadas, de forma sintética e globalizante, apresentando apenas pontualmente exemplos concretos dos dados recolhidos, uma vez que todas as ideias enunciadas serão posteriormente aprofundadas, e eventualmente reformuladas, na nossa análise central.

E porque, nesta Parte, o objecto central da nossa reflexão são os dados recolhidos e a construção de um quadro conceptual que nos permita analisá-los global e coerentemente, o percurso de aprofundamento teórico dos conceitos-chave do nosso trabalho só marginalmente será abordado, e só na medida em que servir para clarificar o caminho de análise adoptado. Como ficou dito anteriormente, a Parte III desta tese será o momento por excelência de cruzar os resultados da análise com o constructo teórico incipientemente delineado, concretizando-se, assim, o objectivo de nos apoiarmos nos dados do terreno para consolidar a teoria.

Também por isto, no que respeita a estes primeiros ensaios de análise, é notório o facto de, neles, termos procedido a pouco aprofundamento teórico de outros conceitos, para além do de *Intercompreensão*. Ou seja, na procura de sentido para os dados que íamos recolhendo, na busca de um fio condutor que nos permitisse olhar para eles de forma coerente e significativa, e tendo sempre presente a quantidade e variedade de conceitos que tínhamos visto serem associados ao de *Intercompreensão*, preocupámo-nos, sobretudo, nessas fases mais remotas, em encontrar por nós próprias pistas de leitura e ocorrências dignas de registo, deixámos que “os dados contassem a sua própria história” e fomos tentando extrair dela algum significado que nos auxiliasse na compreensão do conceito que elegêramos como chave para o nosso trabalho, procurando organizar a relação entre o que ia ocorrendo na sala de aula e o nosso próprio constructo teórico em torno da *Intercompreensão* e da *Competência Plurilingue*. Reforçava-se, assim, a nossa incursão nos paradigmas interpretativos, nos quais a análise

está longe de se confundir com a operação de decomposição simplificadora do todo, defendida pela abordagem analítica tradicional. [...] muitos autores preferem falar da arte do analista, e não da sua técnica. Referem-se à intuição, experiência, criatividade, imaginação, olfato de detective, ingenuidade, sensibilidade teórica, pensamento divergente, talento artístico... como qualidades a possuir pelo investigador para, do visível, extrair o invisível, conceptualizando-o em seguida (Tesch, 1990) (Rodrigues, 2001: 65/66).

Apesar do seu carácter empírico, a apresentação destas primeiras constatações parece-nos, contudo, fundamental, no contexto da metodologia de

trabalho e de apresentação de resultados por nós adoptadas nesta dissertação, a fim de ilustrar o caminho reflexivo percorrido, o qual culminou no quadro de análise que finalmente construímos e que constitui o cerne desta tese.

Na segunda parte deste capítulo será apresentado um primeiro esboço do quadro de análise que entretanto fomos construindo, incluindo a justificação, delimitação e primeira definição de categorias.

Este esboço resulta, em primeiro lugar, de uma tentativa de sistematização dos resultados das várias leituras que fomos fazendo dos dados, procurando evidenciar as temáticas ou linhas orientadoras da análise que dessas leituras foram emergindo e clarificar o quadro teórico-didáctico global em que pensamos poderem inscrever-se. A validade deste quadro será, em seguida, aferida, pelo seu cruzamento com as questões e objectivos de investigação sobre os quais nos propusemos inicialmente trabalhar, num exercício que servirá, simultaneamente, para avaliar as nossas reais potencialidades de resposta a essas questões, a partir dos dados efectivamente recolhidos, e uma eventual necessidade de reformulação das questões e objectivos a almejar com esta investigação.

Dados estes dois passos, será, então, o momento de estabilizar o quadro de análise e dar conta das duas principais categorias que vimos emergir de todo este processo de leitura dos dados, as quais constituirão, por sua vez, a temática a desenvolver nos capítulos subsequentes desta Parte II.

4.1 Primeiras análises... primeiras afirmações

Diferentemente do que sucede no âmbito de uma investigação tutelada pelo paradigma analítico, a análise não se faz em sequência à recolha mas em simultaneidade. De facto, não há uma mas várias análises sucessivas e dialécticas.

(Rodrigues, 2001: 65)

Nesta primeira parte do Capítulo 4 daremos, então, conta das principais conclusões e reflexões preliminares que fomos delineando assim que começámos a recolher dados no âmbito da implementação do Projecto Plurilingue (PP), numa atitude consonante com a índole interpretativa de que este trabalho se reveste (cf. epígrafe).

Note-se que, uma vez que não estamos ainda dentro do quadro de análise construído neste trabalho, os excertos dos dados aqui apresentados são identificados por referência aos Anexos (com identificação do capítulo e da página onde podem ser encontrados) e não aos Apêndices, que constam no final desta dissertação.

Num primeiro momento, após a realização das Actividades Introdutória e Principal do 1º Módulo de intervenção (*“Expansão de Roma fora da Península Itálica: conquista das Gálias”* – Anexo II.1), começámos por tentar perceber quais as reacções que o PP tinha despertado nas aprendentes.

Constatámos que, no geral, a turma tinha apreciado positivamente as actividades propostas, apontando como principal motivo de satisfação o facto de aquele ter sido o seu primeiro contacto com a maioria das línguas apresentadas, algumas das quais lhes eram completamente desconhecidas:

AP - Bom, gostei, já que foi um trabalho interessante e que me ajudou a conhecer línguas que até aí desconhecia. Tive com elas o meu primeiro contacto.

(Anexo II.1.1^a) – 99).

Este desconhecimento em relação às línguas, por parte das alunas, podia dizer respeito apenas à forma, isto é, nunca as tinham visto escritas, mas, em

algumas situações, estendia-se à sua própria existência (por exemplo, nunca tinham ouvido falar do Bretão nem do Afrikaans; cf. *Anexo II.1.1 – 91 e 93*).

Também as famílias linguísticas constituíram alguma novidade, na medida em que as alunas, aparentemente, tinham noção da sua existência – até porque esta tinha sido uma temática abordada, ainda que brevemente, na disciplina de Latim no ano anterior (10º Ano) –, mas apenas reconheciam, e por vezes sem as saberem denominar, a Românica e a Germânica:

(29) N ó professor além das românicas e das germânicas / qual é que há mais?

(*Anexo II.1.1 – 95*).

Outro facto observado e que teve sobre nós grande impacto, levando-nos a reflectir sobre a forma como a escola lida com os conhecimentos prévios dos alunos, foi a sensação de “derrota” que algumas aprendentes manifestaram, no início do PP, ao depararem com a necessidade de trabalhar com línguas que nunca tinham estudado. Nas nossas próprias palavras, na altura:

um factor de resistência inicial foi, sem dúvida, pensarem que se nunca estudaram uma dada língua, então não podiam dizer que a conheciam e, certamente, não a podiam compreender. [...] E é curioso notar [...] que mesmo após a actividade introdutória e a resolução, com relativo sucesso, da ficha de trabalho sobre Júlio César (sobretudo em relação ao texto italiano), alguns alunos continuaram a afirmar que para se compreender uma língua é necessário estudá-la numa escola. Chegaram mesmo a demonstrar surpresa quando, após terem afirmado que consideraram ter compreendido o texto italiano e terem negado que alguma vez tivessem estudado tal língua, lhes foi feito notar que aquilo que diziam contradizia o que tinham feito. Parece-nos ser este um ponto sensível no que respeita à forma como a escola encara as competências linguísticas e de aprendizagem dos alunos, visão que estes posteriormente reproduzem (Santos & Andrade, Évora, 2001)².

Constatámos, ainda, que esta falta de confiança em relação a conhecimentos linguísticos adquiridos em contextos informais e extra-escolares se estendia, também, aos conhecimentos de índole referencial, nomeadamente históricos, os quais poderiam, em nosso entender e face aos raciocínios apresentados, ter

² In Andrade & Araújo e Sá, 2003.

solucionado alguns problemas de compreensão dos textos em causa. Um exemplo desta situação verifica-se no episódio em que uma aluna sugere uma solução de compreensão baseada num filme a que assistiu, facto que não é valorizado pelas colegas, acaba por ser rapidamente descartado pela própria aluna e, por isso, nem sequer é incluído, por escrito, na Ficha de Trabalho, na questão acerca das estratégias que utilizaram para compreender:

- (195) **N** então até que alguns / pois é senadores nós não sabemos quem é que o matou
(196) **CS** {em voz baixa} a gente sabe // que deu na... na televisão um filme sobre César {risos} (...) “uccidere” não é + //
(197) **N** hum?
(198) **CS** o que é que significa “uccidere”? / como é que se diz matar em latim?
(199) **Cr** depende / *necauere* / ahm... e há outros / abre o livro e vai lá ver / eu só me lembro de *necauere*
(200) **N** onde é que isso está?
(201) **CS** aqui (IND)
(202) **N** é que esta frase a gente não está a perceber muito bem
(203) **CS** pois não // ó pá eu sei que é assim / ele foi morto / e o povo revoltou-se // até que ele foi morto pelos senadores e originou-se uma revolta do povo / indignados com a sua perda

(Anexo II.1.2 – 198).

Ao nível concreto da compreensão dos textos e das estratégias utilizadas na resolução das tarefas, chamou-nos a atenção o facto de que:

o procedimento mais comumente adoptado foi o de começar a ler o texto e imediatamente começar a tentar traduzir, palavra a palavra, frase a frase, sem qualquer noção da globalidade do contexto, o que, além de ter por vezes gerado contradições entre as várias ideias recolhidas, tornou o trabalho mais moroso e substancialmente mais difícil. Quantas vezes os alunos pararam numa palavra que não conseguiam traduzir, sentindo-se como num beco sem saída, sem conseguir avançar e, ao mesmo tempo, sem conseguir descobrir o seu significado (idem).

Por fim, nesta primeira leitura dos dados realçámos o facto de a maioria das aprendentes ter revelado bastante perspicácia em relação ao que se pretendia com as tarefas propostas, ainda que nem sempre possuísem os recursos necessários para as solucionar ou, possuindo-os, os conseguissem rentabilizar. Porém,

constatar que elas, aparentemente, compreendiam os objectivos do trabalho animava-nos a esperar progressos significativos nos desempenhos.

A nossa busca de caminhos possíveis para a compreensão dos dados a que íamos tendo acesso conduziu-nos, noutro momento, a uma análise mais focalizada na Actividade Introdutória do 1º Módulo - “Astérix” –, a partir da qual concluímos que:

- o grau de sucesso na identificação dos vocábulos propostos foi, como esperávamos, bastante elevado (Santos & Andrade, 2002: 124);
- nem sempre era possível identificar a causa dos erros, já que os alunos se inibiram de explicitar as suas opções devido à presença de dois elementos estranhos: a investigadora e a câmara de filmar (*idem*);
- os aprendentes sentem dificuldade em explicitar as estratégias a que recorreram (...) [aparentemente porque] não estão habituados a que lhes seja perguntado como procederam para resolver as tarefas de compreensão que lhes são constantemente solicitadas em aulas de língua (parece que se dá maior ênfase aos produtos do que aos processos) (*op. cit.*: 125);
- se confirmam as lacunas nos conhecimentos sobre as línguas, sendo bastante reduzido o leque de línguas apontado para os vários textos em análise, as quais à excepção do russo e do basco, se incluem todas em apenas duas famílias linguísticas: românica e germânica; por outro lado é feita alguma confusão entre nome de povo e nacionalidade (caso do holandês e do austríaco) (*idem*);
- as aprendentes revelaram, apesar das lacunas enunciadas, alguma capacidade de observação das línguas, pois,

*quando mencionam o espanhol e o basco fazem-no em relação, de facto, a línguas de Espanha (asturiano e catalão), ainda que não tenham a noção de que o basco é bastante diferente das outras línguas da Península (e daí confundirem-no com o catalão e, no caso do texto que se apresentava realmente nessa língua, identificarem-no como estando em línguas que lhes são porventura mais estranhas: russo e romeno). Também quando se trata do flamengo e do afrikaans, a identificação como sendo alemão não deixa de ser curiosa, uma vez que estas três línguas apresentam, de facto, dentro do grupo das germânicas, bastantes semelhanças (*idem ibidem*).*

Este foi, também, o momento em que, pela primeira vez, procurámos identificar de forma clara estratégias de acesso ao sentido ou, mais concretamente, dada a natureza da tarefa, estratégias de identificação de transparências lexicais, tendo verificado que elas se resumiam à constatação de semelhanças claras entre os vocábulos nas várias línguas ou, na impossibilidade de esta estratégia fornecer uma solução, à comparação intertextual de localização dos vocábulos nas frases, usando elementos de referência como, por exemplo, os sinais de pontuação. O recurso à comparação linear de frases em línguas diferentes, para daí concluir acerca da identificação de um significante para o significado pretendido, de certo modo surpreendeu-nos (e também ao próprio docente), na medida em que estas alunas, como aprendentes de Latim, deveriam, em nossa opinião, estar alerta para o facto de a ordem de colocação de vocábulos numa frase poder variar de língua para língua, dependendo das regras de sintaxe específicas de cada uma:

(273) P (...) o recurso à posição dos vocábulos na oração (...) é de facto o que nos oferece menor segurança / e exactamente porquê?

(274) N porque varia de língua para língua

(275) P porque a sintaxe de cada uma das línguas é / pode ser / completamente diferente // sabemos / comparando o latim com o português / que a ORDEM de colocação dos vocábulos na frase não tem / nada que ver / com / o significado do texto // tem que ver é a função sintáctica

(Anexo II.1.1 – 89).

A título de conclusão deste segundo esboço de análise, retomámos e salientámos dois aspectos, que se mantiveram preocupações constantes nas fases seguintes de trabalho e que considerámos, desde logo, fundamentais para a análise a ser feita no âmbito desta investigação, qualquer que fosse a forma que ela assumisse:

- verificámos, por um lado, que este tipo de trabalho solicitava às aprendentes algo que elas pareciam não estar acostumadas a fazer – reflectir –, *em particular reflectir sobre os processos e as estratégias de resolução das actividades*;
- por outro lado, constatámos que *o facto de os aprendentes contactarem, extra-escola e através, sobretudo, dos media, com diferentes línguas e culturas não significa*

necessariamente que desses contactos eles extraíam conhecimento ou sequer que os relacionem com as aprendizagens escolares (Santos & Andrade, 2002: 126).

Até este momento, as nossas tentativas de análise assentavam na indefinição assumida das noções de Intercompreensão e de Competência Plurilingue, e nas nossas incipientes tentativas de clarificação do quadro teórico em questão, em que conjugávamos os dois conceitos, considerando o primeiro como componente do segundo, isto é, a Intercompreensão como uma competência parcial da CP, permitindo a gestão do repertório linguístico-comunicativo que a comporia (Santos & Andrade, 2001).

Recorde-se que, no subtítulo inicial do nosso projecto de investigação, tínhamos considerado a *Intercompreensão como uma estratégia para desenvolver a Competência Plurilingue de aprendentes escolares portugueses*, ou seja, já nessa altura, ainda que sem consciência clara do facto, víamos a Intercompreensão de certo modo subalternizada em relação à Competência Plurilingue, ao seu serviço e, necessariamente, como uma “entidade” mais restrita do que esta última – mais uma ideia componente de um pensamento claramente difuso em que, simultânea e paradoxalmente, aceitávamos a premissa de Pomphrey (1999: 84) que incluía no conceito de Intercompreensão uma variedade quase infinita de outros conceitos ligados ao uso e aprendizagem de línguas.

Retomando, por isso, a noção de Competência Plurilingue, tal como apresentada pelo Quadro Europeu Comum de Referência (Alves, 2001³) e desenvolvida por Andrade & Araújo e Sá (2003), que nela identificaram quatro dimensões – sócio-afectiva, gestão do repertório linguístico-comunicativo, gestão da interacção, gestão do repertório de aprendizagem (cf. Capítulo 8) –, e uma vez que, como dissemos, as nossas primeiras análises se tinham concentrado de certo

³ Pela importância assumida por este documento no quadro actual das políticas e práticas educativas em línguas e, conseqüente, divulgação e generalização da sigla composta a partir das iniciais do título (que encontramos também em textos noutras línguas), a partir de agora passaremos a identificá-lo como QEER, 2001.

modo na dimensão de gestão do repertório linguístico-comunicativo do sujeito, era agora altura de começar a reflectir mais aprofundadamente sobre uma outra dimensão, para nós tão essencial como esta e, até certo ponto, igualmente elusiva: referimo-nos à dimensão da aprendizagem, ou, mais especificamente, à potencial relação entre Intercompreensão e Competência de Aprendizagem.

Ao pensarmos esta relação (Santos & Andrade, 2004a) e ao buscarmos suporte teórico para a desenvolver afigurou-se-nos que seria frutífero assentar a nossa reflexão no conceito de “Competência de Auto-Aprendizagem”, como enunciado por Nyhan (1991). Esta opção foi mais tarde questionada, mas a verdade é que ela nos serviu de mote para a tentativa de esquematização da relação entre *Intercompreensão* (à época também encarada como competência) e *Aprendizagem*, esta última vista como processo desejavelmente autónomo e conscientemente assumido pelo sujeito ao longo da vida.

Desta reflexão salientamos a afirmação que, após leitura dos dados (os quais incluíam já as Entrevistas), introduz alguma novidade em relação às análises até então efectuadas:

Desenvolveu-se a Competência de Auto-Aprendizagem porque os aprendentes, como o evidenciaram nas entrevistas, aperceberam-se de que podem e como podem recorrer a outras línguas para aprender as que estudam na escola, bem como aos conhecimentos que vão adquirindo nos contactos informais [...] cremos que se aperceberam de que qualquer situação de contacto com uma língua ou uma cultura é uma potencial oportunidade de aquisição de conhecimentos que mais tarde poderão rentabilizar; esta competência desenvolveu-se também pela promoção de actividades de reflexão sobre as estratégias utilizadas, que permitiram, em certos casos, aferir a potencialidade de sucesso de certos procedimentos em situações específicas (Santos & Andrade, 2004a: 295).

Terminada a intervenção junto da turma, e estando nós em pleno processo de organização e constituição do *corpus* para análise, surge nova oportunidade para partilha de reflexões e, conseqüentemente, nova leitura dos dados, agora informada por uma visão mais global e, em simultâneo, mais atenta dos mesmos,

procurando em particular a confirmação ou infirmação das conclusões que já se tinham esboçado e as suas potenciais implicações no campo da DL.

Assim, na busca de pistas de resposta para a questão “Em termos didácticos, o que significa Intercompreensão?”, procurámos sistematizar *the main occurrences that took place in the several moments where the students interacted with the texts* (Santos & Andrade, 2005⁴: 34).

Apesar dos aspectos que já anteriormente tínhamos detectado de desconfiança ou desvalorização dos conhecimentos potencialmente adquiridos em contextos informais e do seu impacte na maior ou menor dificuldade na resolução das tarefas, verificámos, contudo, que as aprendentes, quando confrontadas com falta de recursos e conhecimentos “válidos” para chegar às soluções (sendo que este “válido” se refere ao aprendido em contexto formal de aprendizagem, isto é, na escola), acabavam por recorrer precisamente a esses conhecimentos extra-curriculares, num grau de desenvolvimento que elas próprias não eram capazes de reconhecer:

- (156) **N** (INT) primeiro é uma língua românica / não é? (SIL) {redacção da resposta} dadas as suas parecenças com o latim não é? (SIL) segundo // como é que a gente chegou à conclusão que isto era italiano?
- (157) **Cr** por causa das massas {risos}
- (158) **N** *spaghetti*
- (159) **CS** não e também porque... ahm...
- (160) **Cr** {rindo} porque a CS viu cinco minutos do filme italiano

(Anexo II.1.2 – 182).

De facto, as aprendentes revelaram possuir alguns conhecimentos prévios de índole linguística sobre línguas que nunca tinham estudado, bem como um certo grau de competência epilinguística (Culioli, 1990), que se consubstanciava na capacidade de observar e constatar certas características, sobretudo morfossintácticas, das línguas em presença.

⁴ Data de publicação do texto-base de uma apresentação feita no *21st World Congress of the World Federation of Modern Language Associations / Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)*, subordinado ao tema “*Identity and Creativity in Language Education*”, que ocorreu na Rand Afrikaans University, Joanesburgo, em Julho de 2003.

Olhando novamente para as estratégias de acesso ao sentido utilizadas, fomos capazes de identificar as seguintes, como mais frequentes e relevantes:

- *comparison of similar words in different languages, recognizing the existence of common radicals (etymological awareness);*
- *transfer, particularly of syntax rules from Portuguese or Latin to the non studied languages;*
- *identification of proper names (of people or places) and dates, whose morphology they know is alike in the languages presented, which makes them easily perceptible; besides, they also recognize that locating the theme in space and time is essential to the comprehension (op.cit.: 35).*

A elaboração desta lista levou-nos a concluir que *students focus on the recognition of isolated words, using comprehension strategies accordingly, and then try to “sew” the meanings found in order to build one coherent sense to the text (op. cit.: 36).*

Em relação à Competência de Aprendizagem, observámos aspectos mais concretos, ou funcionais, da mesma, que considerámos intimamente relacionados com o contexto escolar: o recurso a fichas informativas ou de trabalho utilizadas em momentos anteriores do Projecto para procurar soluções para a tarefa em causa; a tentativa de utilização de estratégias que as alunas consideravam mais adequadas face ao que consideravam serem os objectivos do projecto e do trabalho proposto, ainda que nem sempre sabendo exactamente como o fazer. Note-se, a este propósito, que O'Malley & Chamot (1990) referem que os conhecimentos prévios activados e as estratégias de leitura utilizados pelos leitores variam em função da percepção que fazem da tarefa, dependendo do contexto e da situação, um pensamento que poderá ser tido em conta, também, em vários momentos da análise que adiante realizaremos.

Uma última reflexão, efectuada ainda antes de se iniciar o processo de decisão e estabilização de um quadro de análise dos dados, com critérios e categorias definidos, teve como mote a noção de *Language Awareness* e as

potenciais aproximações que se poderiam estabelecer entre esta noção e os pressupostos que presidiram à concepção do trabalho proposto à turma.

Este desafio levou-nos a olhar os dados sob outra perspectiva e conduziu-nos à hipótese de, com o PP, termos contribuído para o desenvolvimento, nas aprendentes, de três das cinco dimensões atribuídas por James & Garrett (1991) à *Language Awareness*, a saber: dimensão afectiva; dimensão cognitiva e dimensão *performativa* (deixámos de lado, por considerarmos que os dados de que dispúnhamos não nos permitiam essa análise, as dimensões social e política) (Santos & Andrade, 2004b).

Em termos da dimensão afectiva, considerámos que o PP para ela teria contribuído na medida em que as alunas revelaram ter apreciado a oportunidade de contactar com diferentes línguas e de efectuar aprendizagens sobre elas, e ainda terem sentido maior motivação e confiança para lidar com outras línguas para além da materna. A dimensão cognitiva teria sido potenciada pelo facto de o trabalho proposto ter permitido às aprendentes envolverem-se numa série de operações que geralmente são consideradas parte desta dimensão, como a comparação, a análise e a reflexão sobre línguas, a consciencialização de características, regularidades e particularidades, morfologias, etc. No que se refere à dimensão da performance, encarámo-la como a “face visível” da dimensão cognitiva, isto é, como o meio que nos permitiu aceder às operações acima mencionadas, independentemente da “correção” dos resultados obtidos pelas alunas. Neste sentido, concluímos que, no nosso caso, *this performative dimension has more to do with one being aware, on one hand, of possible ways to perform, and, on the other hand, of personal abilities to perform, than with actual successful linguistic performance (op. cit.)*.

Esta análise, ainda que não tenha propriamente acrescentado novidades em relação às leituras anteriormente efectuadas, foi fundamental no nosso percurso de investigação, na medida em que nos permitiu proceder a uma primeira organização mental da informação global que tínhamos vindo a recolher a partir dos dados. Pela primeira vez não estávamos a fazer um mero levantamento de

ocorrências ou uma simples enumeração de factos dignos de nota, de competências desenvolvidas, de conhecimentos demonstrados: pela primeira vez, conseguimos organizar de alguma forma todas as constatações efectuadas e conceitos trabalhados, em torno de um conceito estruturante, o de *Language Awareness* (LA). E revisitando, posteriormente, este trabalho, apercebemo-nos de que era possível encontrar pontos de contacto entre as três dimensões da LA estudadas e as dimensões sócio-afectiva, de gestão de repertório linguístico-comunicativo e gestão da interacção da Competência Plurilingue, respectivamente. Ou seja, pela primeira vez conseguíamos ler a globalidade dos dados de forma relativamente coerente; pela primeira vez percebíamos como integrar os vários indícios que até então tínhamos encontrado num esquema conceptual dotado de sentido, composto por componentes diversas passíveis de serem articuladas internamente. Restava-nos encontrar um lugar para a noção de Intercompreensão, mas a esse problema voltaríamos mais tarde!

De facto, foi a partir desta primeira organização de uma análise em torno de um conceito, e consequência de termos verificado que as actividades propostas no âmbito do PP aparentemente tinham permitido às aprendentes desenvolver a sua LA nas dimensões analisadas, em que detectámos pontos de contacto com a Competência Plurilingue, que começou a ficar claro para nós a perspectiva global e integradora segundo a qual poderíamos proceder à análise central dos dados nesta investigação: a perspectiva de identificação das diversas potencialidades formativas de um trabalho como o que foi proposto no âmbito do Projecto Plurilingue, quando desenvolvido em aula de língua e em contexto escolar.

Na verdade, uma das dúvidas que recorrentemente nos tinha assaltado à medida que íamos procedendo a diversas tentativas de análise, era a da aparente inexistência de novidade no nosso trabalho. Uma vez que praticamente todos os conceitos que tínhamos vindo a desocultar (como por exemplo os de “transferência”, “competência epi- ou meta-linguística”, “competência referencial”, “competência de aprendizagem”, “conhecimentos prévios” e outros,

que emergirão e serão aprofundados nos capítulos seguintes) estavam já razoavelmente definidos e estabilizados, e tendo em conta que o conceito de Intercompreensão, apesar de ainda muito indefinido, não era uma criação nossa, em que poderia residir a novidade deste projecto?

Reler as primeiras análises; descobrir, depois, indícios de desenvolvimentos positivos, no que respeitava aos desempenhos das aprendentes, fruto de uma última leitura dos dados à luz da noção de *Language Awareness* e, assim, chegar à ideia de que um possível caminho para a análise profunda poderia passar pela busca de potencialidades formativas (e por que não didácticas) da integração das noções de Competência Plurilingue e de Intercompreensão nas aulas de língua – tudo isto nos pareceu responder àquela inquietação pela novidade, não uma novidade absoluta de conceitos ou suas definições, mas uma novidade na forma de os olhar e conjugar, dentro de uma abordagem específica do ensino das línguas – uma abordagem plurilingue (cf. Capítulo 8.3).

Conjugando todas as leituras parcelares e os indícios até então recolhidos, e seguindo a linha de pensamento abdutivo característica do paradigma indiciário, estabelecíamos como hipótese iluminadora da análise profunda do nosso *corpus* o pressuposto seguinte: *a integração, em aula de língua, de uma abordagem didáctica de índole plurilingue potencia o desenvolvimento de diferentes dimensões da formação dos aprendentes em termos da sua relação com as línguas e respectiva aprendizagem.*

Ao apelidarmos esta abordagem de “plurilingue” assumíamos a distinção de Beacco (2004: 45) entre “multilinguismo” e “plurilinguismo”, entendendo o primeiro como referindo a diversidade de línguas existente num dado território e o segundo como designando a diversidade de línguas que compõem o repertório linguístico-comunicativo de um sujeito, em relação às quais ele adquiriu competências e níveis de domínio diferenciados (cf. Capítulo 8.1).

A assumpção desta hipótese (que deixava, contudo, em aberto – e exigindo resposta – a questão: que dimensões?), como foco da nossa investigação, satisfazia, ainda, o nosso desejo de realizar um trabalho fortemente enraizado no campo da

prática da Didáctica de Línguas, na medida em que, mais do que focalizando-se em exclusivo sobre processos psico-socio-cognitivos de relação / interacção de um grupo de sujeitos com dados verbais escritos em diferentes línguas, nos poderia permitir relevar um conjunto de informações que fundamentassem, junto de um público docente tantas vezes resistente à novidade ou à implementação de formas diferentes de olhar o ensino-aprendizagem escolar de línguas, a adopção de uma abordagem de contornos inovadores e desafiantes. De facto,

Contemplando o universo hermenêutico dos professores, um universo nem sempre permeável à mudança, onde a capacidade de inovar se relaciona com as representações sobre aquilo que o professor considera importante, neste caso, na educação em línguas (Araújo e Sá, Andrade, Moreira e Pedro, 2006),

parecia-nos ser ainda necessário, no domínio em que o nosso trabalho se inscreve, demonstrar precisamente a importância desta abordagem plurilingue, as suas potencialidades, mas também as limitações que constroem a sua implementação em contextos escolares concretos e reais.

A identificação clara das dimensões da formação das aprendentes, cujo desenvolvimento terá sido potenciado pela participação no PP, constituirá o objecto de reflexão do sub-capítulo seguinte (4.2).

A análise dos dados segundo a hipótese geral atrás formulada será o cerne dos restantes capítulos que compõem a Parte II desta dissertação.

4.2 Construção de um quadro de análise:

“Potencialidades formativas da integração de uma abordagem plurilingue em Aula de Língua”

É um vaivém ininterrupto entre os objectivos do investigador, que podem evoluir no decorrer da investigação, e os dados que vão sendo tratados em planos de análise cada vez mais finos, até à compreensão da globalidade do objecto de estudo seleccionado.

(Rodrigues, 2001: 65)

Formulada a hipótese geral condutora da análise dos dados, era ainda necessário conceber formas de a concretizar, isto é, delinear categorias ou campos temáticos específicos para iluminar novas leituras do *corpus*.

O presente capítulo pretende dar conta deste processo de decisão e construção de um quadro concreto de análise, que foi bi-etápico: num primeiro momento começámos por pôr em confronto a possibilidade de perspectiva de análise a que tínhamos, finalmente, chegado, com os objectivos que tínhamos traçado para o projecto; numa fase seguinte, à luz dos resultados deste confronto, procurámos, então, delinear um quadro de análise, pela delimitação e definição das categorias que nos surgiram como potencialmente mais adequadas, quer face aos resultados das leituras dos dados já efectuadas, quer em função das novas leituras que pretendíamos realizar para alcançar os objectivos propostos.

4.2.1 Enfoque de análise delineado e objectivos traçados para a investigação: um cruzamento possível?

Tal como foi apresentado no capítulo anterior, da recuperação das observações, leituras e esboços de análises a que fomos procedendo logo a partir da recolha dos primeiros dados, emergiu o ângulo de abordagem que nos pareceu mais adequado aos propósitos deste trabalho e, simultaneamente, aquele que melhor daria conta da riqueza e multiplicidade de elementos que constituem a complexidade, quer da sala de aula e dos processos aí ocorridos, quer dos próprios

conceitos que nos propuséramos trabalhar; essa abordagem incidiria sobre as *potencialidades formativas da integração, em aula de língua, de uma abordagem didáctica de índole plurilingue, norteadas pelas noções de Intercompreensão e Competência Plurilingue*.

Porém, antes de enveredar por este caminho de análise, havia que recuperar as questões e objectivos investigativos traçados para este projecto (cf. Capítulo 1.2), confrontá-los com esta hipótese e verificar se seriam reciprocamente adequados, de modo a evitarmos uma crítica como a apontada por Godet:

Com efeito, esquecemo-nos com demasiada frequência de nos interrogarmos sobre o fundamento das questões postas e precipitamo-nos como carneiros na busca ilusória de respostas a falsas questões. Ora, não há boa resposta a uma má pergunta (1993: 39).

Retomando, então, a formulação final que lhes tinha sido dada, temos as seguintes questões e objectivos correspondentes:

QUESTÃO	OBJECTIVO
1. O que significa a Intercompreensão na aprendizagem das Línguas?	1. Delimitar o conceito de Intercompreensão.
2. Que estratégias de Intercompreensão mobilizam os aprendentes escolares portugueses em contacto com novos dados verbais?	2. Analisar as estratégias de Intercompreensão mobilizadas pelos aprendentes escolares portugueses em contacto com novos dados verbais.
3. Como contribui a Intercompreensão para o desenvolvimento da Competência Plurilingue dos aprendentes escolares portugueses?	3. Perspectivar a Intercompreensão como uma estratégia capaz de contribuir para o desenvolvimento da Competência Plurilingue de aprendentes escolares portugueses.
4. Como promover o desenvolvimento da Competência de Intercompreensão no contexto escolar português?	4. Conceber actividades de desenvolvimento da Competência de Intercompreensão para o contexto escolar português.

Quadro 8 : Questões e objectivos motivadores do Projecto de Investigação

O retomar destas formulações, para além de mais uma vez nos alertar para as evidentes contradições e imprecisões já denunciadas (cf. Capítulo 1.2), levantou-nos novas interrogações: face ao trabalho que tínhamos implementado no terreno e aos dados que tínhamos decidido coligir, a que questões poderíamos, de facto, responder? A formulação inicialmente pensada deveria ser mantida?

Na verdade, apercebemo-nos de que, fruto do caminho que o processo de investigação tinha efectivamente percorrido, o qual de certa forma determinou o próprio ângulo de análise que decidimos adoptar, se impunha, antes de partir para uma análise mais profunda dos dados, um repensar e reformular das questões e objectivos investigativos propostos, em função precisamente das informações que as primeiras leituras desses dados já nos tinham fornecido e que nos davam agora uma visão mais clara daquilo a que poderíamos aspirar conhecer, realizada que estava, e da forma que estava, a intervenção no terreno.

Quanto à primeira questão, que aponta para a finalidade nomotética deste trabalho, ela não poderia, nunca, ser alienada, até porque a indefinição do conceito de Intercompreensão continuava a ser visível, não apenas no nosso trabalho como na própria literatura que entretanto foi sendo divulgada (cf. Capítulo 9). Contudo, perante os dados e as primeiras reflexões realizadas, no seio das quais as noções de Competência Plurilingue e de *Language Awareness* pareciam ganhar terreno, no que se referia a uma prática em sala de aula, face ao conceito de Intercompreensão tal como inicialmente o encarávamos – entre competência e estratégia –, pareceu-nos conveniente desligar este nosso conceito-chave, pelo menos num primeiro e mais genérico momento, do contexto restrito da aprendizagem de línguas. De facto, as nossas reflexões tinham vindo a confrontar-nos com o carácter potencialmente redutor desta ligação (assunto a que voltaremos na terceira parte desta dissertação), pelo que passámos a considerar que a questão a colocarmo-nos seria: *O que é a Intercompreensão?*, à qual corresponderia o objectivo de clarificar o conceito, e já não o de o “delimitar”, como inicialmente pretendido. Deste modo corresponderíamos a esta intuição da necessidade de alargamento do campo semântico de abrangência da noção de Intercompreensão, em resposta,

igualmente, à vitalidade e maleabilidade de que o seu uso dava provas, aspecto que começávamos agora a considerar como uma possível mais-valia do conceito.

Tendo nós trabalhado incessantemente em torno do dilema de a Intercompreensão ser competência ou estratégia, de compreensão ou de ensino, ou nenhuma das anteriores, a segunda e quarta questões (cf. Quadro 8), que davam voz a este dilema, revelavam-se claramente inadequadas, pelo menos do ponto de vista da formulação. Por isso, ainda que continuando a assumir a ligação da Intercompreensão à Competência Plurilingue como objectivo formativo dentro de um contexto de formação escolar dos sujeitos – e até porque tinha sido este o contexto-fonte dos nossos dados –, considerámos que o mais pertinente seria buscar resposta para a pergunta: *Que papel para o plurilinguismo em aulas de língua no contexto escolar português?*

A resposta a esta pergunta necessitava de ser informada pela resposta a outras duas:

– *Como lidam aprendentes escolares portugueses com novos dados verbais? (Como gerem os seus repertórios linguístico-comunicativos? Que utilização fazem das línguas com que já se confrontaram, em contextos de aprendizagem formal ou de contacto informal? Que conhecimentos adquiriram nesses contextos e como os actualizam?);*

– *Que contributos de uma abordagem plurilingue da Educação em Línguas para a construção do perfil de aprendizagem dos sujeitos? (Como gerem o seu repertório de aprendizagem? Que componentes deste repertório poderão ser desenvolvidas?).*

Estas questões servem, na prática, um mesmo objectivo geral: conceber e avaliar modos e potencialidades de integração didáctica do plurilinguismo em aulas de língua no contexto escolar português.

Por fim, do cruzamento das conclusões advindas da resposta a todas estas questões, pensamos ser possível encontrar possibilidades de resposta para a pergunta que tínhamos inicialmente colocado em terceiro lugar, também ela agora reformulada: *Qual o contributo da Intercompreensão para o desenvolvimento da Competência Plurilingue de aprendentes escolares portugueses?* Ou seja: *como*

actualizar didacticamente a noção de Intercompreensão em aulas de língua? Quais as potencialidades didácticas desta actualização?

Sistematizemos, então, as questões e objectivos de investigação correspondentes a que nos propomos dar resposta:

QUESTÃO	OBJECTIVO
1. O que é a Intercompreensão?	1. Clarificar o conceito de Intercompreensão.
2. Que papel para o plurilinguismo em aulas de língua no contexto escolar português? 2.1 <i>Como lidam aprendentes escolares portugueses com novos dados verbais?</i> 2.2 <i>Que contributos de uma abordagem das línguas pelo plurilinguismo para a construção do perfil de aprendizagem dos sujeitos?</i>	2. Conceber e avaliar modos e potencialidades de integração didáctica do plurilinguismo em aulas de língua no contexto escolar português.
3. Qual o contributo da Intercompreensão para o desenvolvimento da Competência Plurilingue de aprendentes escolares portugueses?	3. Perspectivar a integração didáctica da noção de Intercompreensão em aula de língua (M e E) como uma estratégia potenciadora do desenvolvimento da CP de aprendentes escolares portugueses.

Quadro 9: Questões e objectivos de investigação da presente dissertação

Reformuladas as questões e objectivos gerais deste projecto de investigação, era necessário perceber qual o papel dos dados recolhidos na resposta a estas questões e, conseqüentemente, qual o melhor caminho para concretizar o ângulo de abordagem delineado. No fundo, havia que responder à pergunta: o que é que os dados recolhidos nos permitem observar, no que respeita às potencialidades formativas de integração, em aula de língua, de uma abordagem didáctica de índole plurilingue?

A resposta parece-nos dupla.

Por um lado, face aos pressupostos seguidos na concepção do PP, às opções tomadas e ao resultado apresentado sob a forma de actividades, é possível avaliar a concepção do próprio Projecto e a forma como nos propusemos levar para dentro da sala de aula o fenómeno do plurilinguismo, ou seja, observar como projectámos um espaço para a Diversidade – em especial linguística e, particularmente, da Europa (Byram, 1997; Coste, 1998; Candelier, 2001), no contexto das aulas de uma língua específica.

Por outro lado, os dados permitem-nos perceber como é que as alunas em causa lidaram, concreta e efectivamente, com essa Diversidade, com os diferentes documentos e línguas apresentados, isto é, avaliar o impacte motivacional, reflexivo, aquisitivo ou outros deste Projecto, no que se refere às aprendentes, e constatar se (e como) desenvolveram a sua Competência Plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997; Andrade & Araújo e Sá, 2003).

Analisar os dados sob esta perspectiva das potencialidades formativas parece-nos, por isso, o caminho que mais directamente nos pode levar a atingir o segundo objectivo agora traçado: *conceber e avaliar modos e potencialidades de integração didáctica do plurilinguismo em aulas de língua no contexto escolar português*.

Posteriormente, concretizada esta análise, esperamos poder, então, clarificar a noção de Intercompreensão, pelo relevar dos aspectos mais significativos do impacte desta tentativa de actualização da mesma em aula de língua, e inferir o seu potencial contributo para o desenvolvimento de uma CP, dando, assim, cumprimento aos restantes objectivos de investigação traçados.

4.2.2 Enfoque de análise delineado e hipóteses de concretização: que categorias definir?

Analisar os dados segundo o ângulo atrás definido implica, do ponto de vista prático, descobrir no *corpus* recolhido indícios das potencialidades formativas, e eventualmente didácticas, do recurso que fizemos ao conceito de Intercompreensão e princípios que acreditávamos que lhe subjaziam, constatando essas mesmas potencialidades no “caso-turma” com que trabalhámos, numa primeira fase, e procurando, posteriormente, proceder às generalizações (ou transferências) possíveis, justificando assim a pertinência, para o campo de investigação em que nos movemos, do conhecimento produzido no âmbito deste projecto. Por isso optámos por uma abordagem analítica que Anderson e Arsenault identificam com o estudo de caso, na qual o investigador *organizes the data into descriptive themes that emerged during the data collection and preliminary analysis* (1998: 158).

Assim, a revisão das várias leituras que fizemos do *corpus* de análise fez emergir quatro grandes campos em que essas potencialidades poderiam ser detectadas e avaliadas, a saber:

- *campo das motivações*, relacionado, por um lado, com as perspectivas que as alunas traziam sobre as línguas, sua importância e pertinência de aprendizagem, e, por outro, com as predisposições que o trabalho realizado eventualmente terá criado em relação a estas mesmas áreas, bem como as reacções emotivas que terá despertado;
- *campo dos conhecimentos sobre as línguas e seu funcionamento*, implicando a identificação dos conhecimentos, de índole predominantemente declarativa, que as aprendentes actualizaram, consciente ou inconscientemente, nas diversas situações criadas e a procura de indícios de reflexão e potencial alargamento ou desenvolvimento desse corpo de conhecimentos;
- *campo das estratégias de acesso ao sentido de dados verbais*, no âmbito do qual se integra o elenco das diversas estratégias utilizadas pelas aprendentes para aceder

ao conteúdo dos textos apresentados, verificando o seu grau de eficácia, as dificuldades surgidas neste processo e eventuais progressos realizados;

- *campo da (competência de) aprendizagem de línguas*, relativo, por isso, ao contributo das actividades propostas para a reflexão sobre o processo de aprendizagem de línguas, em geral.

Após a identificação destes campos, procedemos a uma primeira análise detalhada do conjunto de ocorrências seleccionadas, pela sua pertinência e potencial de contribuição para uma ilustração e aprofundamento da hipótese de análise formulada, a partir do *corpus* total.

Tendo constatado que não tínhamos dados capazes de suportar uma análise aprofundada e fundamentada, em níveis equivalentes, dos quatro campos elencados, optámos por concentrar-nos, num primeiro momento, no segundo e terceiro campos. Posteriormente, viemos a integrar o campo das motivações como uma sub-categoria, com funções introdutória e contextualizadora, na categoria relativa aos conhecimentos sobre as línguas (cf. Capítulo 5.1) e utilizámos os dados ligados ao campo da aprendizagem de línguas como ponto de partida para uma reflexão final e global sobre o potencial aquisitivo do PP (Capítulo 7).

A análise dos dados será, assim, realizada em torno de duas categorias centrais:

- **categoria “O Mundo das línguas e as Línguas do mundo”**, onde incluiremos as ocorrências relativas à relação das aprendentes com a(s) língua(s) e à demonstração, e potencial aquisição, de conhecimentos (e lacunas) sobre: i) as línguas existentes no mundo (sua localização, inter-relação, etc); ii) aspectos concretos de diferentes línguas, em particular aquelas que foram propostas no PP e que as alunas nunca tinham estudado (evidência de conhecimentos adquiridos, geralmente, em contextos informais); e iii) funcionamento da linguagem verbal, em termos genéricos;

- **categoria “Acesso ao sentido de novos dados verbais”**, no âmbito da qual nos concentraremos no domínio do processual, ou seja, na análise do modo de actuação das aprendentes face às tarefas de compreensão propostas e às línguas

apresentadas. Nesta categoria teremos a oportunidade de confrontar o discurso das alunas, revelador das suas opiniões e crenças em relação ao processo de compreensão de dados verbais em LE (desconhecida ou não), com a prática observada e, deste modo, revelaremos coincidências e contradições interessantes para a compreensão das implicações da abordagem plurilingue proposta.

Como a própria designação das categorias permite inferir (na primeira predominam os substantivos; a segunda inicia-se com uma forma verbal), trata-se de uma análise que se concentra, num primeiro momento (e sem que exista qualquer intenção de hierarquização dos momentos) no domínio do conhecimento declarativo sobre as línguas e que atenta, num segundo momento, no domínio processual de “trabalho” com as línguas (O'Malley & Chamot, 1990). Não consideramos que estes domínios de conhecimentos sejam sempre clara e completamente delimitados ou que sejam estanques, mas aceitamos a teoria de Anderson (2000) de que o conhecimento declarativo é uma informação “estática”, no sentido de que diz respeito, sobretudo, a definições, factos, regras, imagens, relações temporais, etc (é o “saber”), ao passo que o conhecimento processual é uma informação dinâmica, que se traduz, neste campo em concreto, na capacidade de compreender e produzir linguagem ou na aplicação do conhecimento de regras (por exemplo gramaticais, mas também de uso ou pragmáticas, entre outras) para resolver um problema (será o “saber-fazer”).

Acreditamos, esclareça-se, que os conhecimentos declarativos suportam (ou terão o potencial de suportar) os processuais e podem, retroactivamente, ser desenvolvidos em consequência das acções do sujeito. A nossa análise permitiu-nos, no entanto, constatar que nem sempre as alunas souberam como actualizar, na acção, os conhecimentos declarativos que possuíam ou que, por vezes, ao agir, manifestavam conhecimentos que, aparentemente, não tinham consciência de possuir. Consideramos, por isso, pertinente e corroborador das nossas próprias observações o esclarecimento de Teresa Alegre que nos dá conta, por um lado, de que *a consciência linguística apresenta dois níveis distintos: um que envolve uma*

componente declarativa, ou seja, um conhecimento sobre a estrutura da língua, e outro que implica uma componente processual, isto é, uma utilização crítica e efectiva da língua como instrumento (1999b: 102) e, por outro lado, a partir das palavras de Wolff⁵, de que o conhecimento declarativo é estático porque não evolui por si só, sem a presença da componente processual, a qual é um conhecimento dinâmico que ganha, assim, o papel de impulsionador do conhecimento linguístico, sendo, por isso, o responsável pelo crescimento do conhecimento declarativo. Conhecimento declarativo e conhecimento processual estão, por isso, em permanente interacção, num processo em que o primeiro é a base, o ponto de partida para o segundo e este, *que tem como funções principais a “gestão” do conhecimento declarativo e o estabelecimento de relações entre o universo linguístico e o extra-linguístico* (Alegre, 1999b: 104), é o mecanismo que permite o processamento, não só da acção, como do potencial aquisitivo que dela possa derivar, de modo a desenvolver os *schemata* declarativos do sujeito.

Salientamos ainda que, embora os autores mencionados aproximem a componente declarativa de um conhecimento fundamentalmente gramatical, quando muito incluindo os domínios do pragmático e do discursivo (as nossas sub-categorias de “Línguas do mundo” e “Funcionamento da linguagem verbal”), nós consideramos que esta componente é mais lata (talvez devido ao contexto de plurilinguismo em que o nosso trabalho se inscreve?...) e que inclui, nomeadamente, aquilo que Candelier (2001b) designa por “cultura linguística”, ou seja, os saberes relativos às línguas, que incluem, por exemplo, o (re)conhecimento da existência de relações históricas entre as línguas, que as aproximam/distanciam tipologicamente, bem como *certaines composantes des attitudes* (p.4) (a nossa sub-categoria de “Mundo das línguas”).

Ao conceber o desenvolvimento de cada uma das categorias de análise pretendemos, na medida do possível, dar conta do percurso evolutivo das várias

⁵ Wolff, D. (1995) “Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb”. In C. Gnutzmann & F. G. Königs (eds.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr (201-214).

aprendentes (global ou individualmente, consoante a pertinência e os dados disponíveis), quer este tenha sido bastante significativo ou não. De facto, mesmo que não tenha sido possível verificar ou comprovar uma evolução, ou mesmo que na prática esta não tenha acontecido (ou sido tão significativa quanto desejaríamos), será ainda interessante ter uma noção longitudinal dos diversos percursos e procurar os indicadores que, se devidamente trabalhados, poderiam ter potenciado a evolução, que é condição essencial de qualquer processo de aprendizagem.

A assumpção desta postura perante a análise decorre, por um lado, do reconhecimento e aceitação das limitações verificadas na concepção, mas sobretudo na implementação, do PP e dos instrumentos complementares de recolha de dados (cf. Capítulo 3), e, por outro lado, da procura de potencialização do trabalho efectivamente realizado, pela detecção e reflexão sobre aspectos específicos a que se deverá dar particular atenção, caso se pretenda levar a cabo, em sala de aula, um trabalho semelhante.

Olhando, então, para as categorias de análise acima delineadas, pode argumentar-se, com verdade, que nenhuma delas é alheia ao processo de ensino-aprendizagem de línguas escolar tal como o conhecemos. É, porém, nosso propósito demonstrar que não será menos verdade que a introdução, nesse processo, das noções de Plurilinguismo e Intercompreensão poderá trazer novos contributos para a formação dos sujeitos-cidadãos (tanto alunos como professores, atrevemo-nos a aventar), ou potenciar o aprofundamento das potencialidades já existentes, reforçando-se sobretudo a dimensão formativa que a aprendizagem de línguas pode assumir na construção mais global do sujeito-aprendente.

Nos capítulos que se seguem procuraremos, assim, compreender e ilustrar, a partir de exemplos concretos retirados do *corpus*, cada uma das categorias, para depois procedermos ao cruzamento das conclusões parciais decorrentes deste processo com o quadro teórico, o inicialmente construído e entretanto aprofundado, o que constituirá a terceira Parte deste texto.

A análise que agora se inicia decorre, como foi dito, de algumas das observações que foram sendo feitas dos dados recolhidos (cf. Anexos em CD-ROM), os quais foram, a dada altura, sujeitos a um processo de selecção e redução às ocorrências consideradas pertinentes para a temática em estudo, assumindo-se que:

no que toca à investigação qualitativa, é sobre o investigador que recai a responsabilidade desta redução das acções ou do discurso dos indivíduos em função das condições de produção destes, assim como dos objectivos da sua investigação e do seu quadro teórico (Léssard-Hebert et al., 1994: 71).

A opção pela análise segundo as categorias enunciadas conduziu, por sua vez, a uma releitura pormenorizada dessas ocorrências e à opção pela sua transcrição para um Apêndice integrado nesta dissertação, o qual se encontra dividido em três partes, de acordo com as temáticas tratadas nos Capítulos 5, 6 e 7 desta dissertação, respectivamente. Dentro de cada parte dos Apêndices encontram-se quadros onde as ocorrências estão listadas pela mesma ordem em que surgem no *corpus*, isto é, por ordem cronológica. Antes de cada quadro encontra-se a identificação da subcategoria a que diz respeito. Quanto aos quadros em si, estão divididos em três colunas, identificativas, respectivamente: i) do capítulo dos Anexos em causa (a fim de possibilitar uma leitura mais contextualizada); ii) da ocorrência concreta ilustrativa da análise; iii) da numeração atribuída a cada ocorrência, a fim de facilitar a sua integração no corpo do texto e uma mais rápida localização, quer no conjunto dos dados apresentados no Apêndice, quer nos próprios Anexos.

Note-se ainda que, geralmente, para uma mesma categoria surgem exemplos oriundos dos diferentes tipos de instrumentos de recolha de dados utilizados, com vista a um certo grau de triangulação (cf. Capítulo 2), ainda que o seu grau de proficuidade varie, consoante o campo em análise (por exemplo, para a compreensão de motivações são mais profícuos os inquéritos; para acesso às estratégias de compreensão actualizadas são mais ilustrativas as transcrições das aulas).

Sucedee, também, uma mesma ocorrência ser incluída em mais de uma categoria, embora analisada sob diferentes perspectivas, provando-se que a divisão em categorias de análise mais não é que um expediente artificial, mas necessário, de organização e estruturação da informação recolhida e da reflexão realizada, sendo que as categorias, em si, se interpenetram e alimentam mutuamente.

Capítulo 5

O Mundo das línguas e as Línguas do mundo

Introdução

“O Mundo das línguas e as Línguas do mundo”, enquanto categoria de análise, procura estudar, como foi explicitado anteriormente (Capítulo 4.2.2), o domínio do conhecimento declarativo revelado pelas alunas no que respeita ao objecto Língua(s), incidindo em quatro vertentes principais:

1. *relação com as línguas* (oportunidades de contacto com diferentes línguas em diferentes contextos; funções e estatutos atribuídos às línguas; apreciação do contacto proposto no âmbito do PP);
2. *conhecimentos sobre o Mundo das línguas* (línguas existentes no mundo, sua localização, designação e relações históricas que mantêm entre si);
3. *conhecimentos sobre Línguas do mundo* (conhecimentos de índole fonética, sintáctica, semântica e outros, adquiridos através de diferentes meios de contacto, formais e informais);
4. *conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem verbal* (formas de funcionamento das diversas línguas; aproximações e distanciamentos percebidos, nesta matéria, entre as línguas em presença; possibilidade de transferência e inferência de regras de funcionamento da linguagem verbal).

Como se percebe por esta listagem temática, integramos nesta categoria maior a dimensão das competências gerais do utilizador/aprendente de línguas que o QECR identifica como o “saber”, na vertente de conhecimento do mundo (QECR, 2001: 147), neste caso em particular do “Mundo das línguas” (sub-categoria 2), bem como a dimensão da competência existencial (*idem*: 152), no que respeita a atitudes, motivações e crenças em relação às línguas (sub-categoria 1). Entramos ainda, embora sempre com o objectivo de identificar um conhecimento de pendor mais declarativo do que processual, no domínio das competências comunicativas em língua identificadas no mesmo documento, de modo a

evidenciarmos uma série de realizações das aprendentes que nos dão conta dos conhecimentos que possuem em relação a várias línguas que nunca estudaram formalmente (sub-categoria 3) e em relação ao próprio funcionamento da linguagem verbal (sub-categoria 4), sempre que este último aspecto teve algum impacto na resolução das actividades propostas no âmbito do PP.

Devemos referir que, embora neste capítulo nos interessem sobretudo os conhecimentos declarativos sobre as línguas, nem sempre é possível aceder-lhes ou distingui-los perfeitamente dos processos de acesso ao sentido utilizados pelos sujeitos, temática que constituirá objecto de análise do próximo capítulo. Assim, conhecimentos declarativos e processuais surgem conjugados (cf. Alegre, 1999b) numa interacção de esforços que visa a compreensão dos dados verbais apresentados, ainda que assumindo papéis e relevância distintos, consoante esses esforços sejam melhor ou pior sucedidos, do ponto de vista dos sujeitos.

A análise realizada no âmbito desta categoria assenta, então, no elenco de ocorrências compilado no Apêndice I, as quais considerámos ilustrativas, quer da relação das alunas com as línguas, quer de momentos de actualização e partilha de conhecimentos de diversa ordem relativos às línguas, quer ainda de oportunidades de descoberta e aquisição de novos conhecimentos neste domínio.

A leitura dos dados conduziu-nos, por isso, ao agrupamento das ocorrências, numa primeira fase, por semelhanças de temática versada e, numa segunda fase, à identificação das subcategorias que nos permitiriam dar conta, não só da diversidade de tópicos existente dentro da categoria mais lata a que este capítulo diz respeito, como da maior ou menor incidência desses mesmos tópicos.

5.1 Relação com as línguas

(353) **Cr** *a única língua que eu estou a estudar é o latim / que é mais... esquisito // agora de resto / línguas mais esquisitas não estudei //*

(Apêndice I.1 – nº7)

A natureza pessoal e experiencial, no que se refere às alunas, dos processos que nos propomos analisar apela a que não ignoremos, ao iniciar esta análise, a sua relação com as línguas, modos/meios de ocorrência e qualidade da experiência, quer a pré-existente (isto é, anterior ao projecto de intervenção), quer a que a implementação do PP potenciou. No seio desta temática, encontraremos ainda, em discurso directo, a avaliação que o nosso público-alvo fez das actividades propostas, permitindo-nos constatar os aspectos do PP que maior impacto tiveram junto das alunas – temática fundamental num trabalho em Didáctica de Línguas onde a dimensão de intervenção não pode ser ignorada. Não podemos esquecer que num trabalho interventivo deste tipo, em que a situação de contacto dos sujeitos com as diversas línguas é forjada, mediada pelas opções e intenções de quem seleccionou os materiais e concebeu as actividades, é fundamental ter acesso a esta avaliação e tomá-la em consideração, quando se pretender concluir globalmente sobre a relação dos sujeitos com as línguas. Do mesmo modo que se admite a existência de uma *tendência para o desenvolvimento de imagens fortemente escolarizadas, no que respeita ao próprio conceito do que é uma língua* (Araújo e Sá, Andrade, Moreira & Pedro, 2006: 43; cf. Simões & Araújo e Sá, 2002; Yang & Lau, 2003), por ser a escola o meio privilegiado de sistematização e reflexão sobre este conceito, teremos que admitir que a forma como propomos o contacto com diferentes línguas, neste contexto escolar, terá impacto numa eventual reconfiguração da relação destas aprendentes com a Língua.

Iniciando, então, a análise, após a realização do Questionário de Caracterização da Turma (“*Como me relaciono com as Línguas?*” – Anexo I.2), percebemos que o contacto que as alunas até então tinham tido, fora da escola, com línguas diferentes da materna, o Português, se não reduzido, era, pelo menos, pouco variado, destacando-se, pelo maior número de referências, o Inglês, o Francês e o Espanhol (com 31, 23 e 18 referências, respectivamente) e pela raridade o Italiano, o Árabe e o Alemão (respectivamente 2, 2 e 1 referência).

Meio de Contacto	AP	C	CI	Cr	CS	I	M	N
Família / Amigos	Ing.	Fr./Ing.	Fr.	Esp./Fr./ Ing.	Esp.	-	Fr.	Esp./Fr./ Ing.
Escola de Ls	-	-	-	Ing.	Ing.	-	-	Ing.
Viagens	Esp.	-	Esp.	Fr./Ing./ Esp./Árabe	Fr./Esp.	-	-	Esp.
Livros/revistas/ jornais	Fr./Ing.	Ing./Esp.	Ing./Fr.	Ing./Fr./ Esp.	Ing./Al.	Ing.	-	Esp./Ing.
TV/cinema/ Internet	Ing./Fr./ Esp.	Ing./Fr./ It.	Ing.	Esp./Fr.	Ing./Fr.	Ing.	Ing./Fr.	Ing./Fr./ Esp.
Instruções/ Rótulos	Ing.	Ing./Fr./ Esp.	Ing./Fr.	Ing./Fr./ Esp./Árabe	It./Fr./ Ing.	Ing.	Ing./Fr.	Ing./Fr./ Esp.
Residência	-	-	-	-	-	-	-	Esp.
Outros... <i>Penfriend</i>				Fr./Ing.				

Quadro 10: Línguas contactadas fora da escola pelas aprendentes.

Estes números não surpreenderão, na generalidade, se tivermos em conta o perfil da turma, marcadamente monolingue (do ponto de vista da LM), e a própria localização e tradição cultural do nosso país: o Espanhol, como língua de um povo vizinho, está fisicamente próximo e é acessível por diversos meios (*mass media*, instruções/rótulos de produtos diversos, contacto directo com falantes, muitas vezes proporcionados por viagens – mas note-se que três alunas, aparentemente, nunca tiveram esta oportunidade, ou não têm consciência deste contacto¹; o Inglês,

¹ Cf. ocorrência *nº 18*, que de algum modo contradiz os dados acima apresentados, e que pode indiciar precisamente esta falta de consciência – ou pelo menos de atenção e valorização – do contacto.

actualmente língua de carácter hegemónico, está presente no quotidiano dos portugueses (sobretudo pelos *media*, e menos significativamente, no caso destas alunas, por contacto directo; é a única língua indicada por elas como sendo estudada em Escolas de Línguas); o Francês, por motivos históricos de emigração e de língua de carácter hegemónico, no passado, surge também, por isso, bastante referenciado.

Há, contudo, alguns aspectos, neste levantamento de informação proporcionado pelo questionário, que nos despertaram a atenção, sobretudo se tivermos em conta o nosso próprio conhecimento empírico e experienciado do contexto português:

- a quase ausência do Italiano, língua românica com alguma presença na nossa sociedade² e que a maioria das alunas não apontava, como seria eventualmente de esperar, nas categorias de “instruções/rótulos” e “TV/cinema/Internet”³;
- a referência solitária ao Alemão (língua cujo ensino é tradicionalmente oferecido nas nossas escolas), que, curiosamente, nem sequer é feita pela aluna que estudava esta língua há cerca de um ano (será que, apesar deste estudo, *I* não procurava o contacto com esta língua fora do contexto escolar? Uma aluna que, segundo soubemos informalmente, apreciava e utilizava a Internet diariamente, em casa?... cf. *Apêndice I.1 – nº37*);
- a quase ausência, por exemplo na categoria de “Instruções/rótulos”, de referência a línguas com sistemas de escrita diferentes do latino (muito frequentes nos produtos que consumimos no dia-a-dia).

Estes dados sugeriam-nos uma questão: as alunas, de facto, não contactavam com outras línguas além das apontadas (o que, apesar de tudo, nos parecia um pouco inverosímil), ou, fazendo-o, davam-lhe tão pouca importância e atenção que, no momento de responder ao questionário, não se lembraram delas?

2 Note-se que o fenómeno da imigração que, actualmente, transforma o Romeno numa língua românica com presença significativa no nosso país, não era, na altura, tão frequente, pelo menos no meio de implantação desta escola.

3 sobretudo se tivermos em conta a recente passagem, na televisão portuguesa da época, de uma telenovela de grande audiência sobre a emigração italiana para o Brasil, na qual esta língua surgia com frequência – facto que é referenciado por algumas alunas mais tarde, ao longo do PP.

Independentemente da situação que melhor correspondesse à realidade – e talvez ambas correspondessem – estes resultados reforçaram duas das nossas convicções iniciais:

- por um lado, a escola deveria proporcionar aos aprendentes oportunidades de contactar com a Diversidade linguística e cultural, enriquecendo, deste modo, o contexto de vida dos sujeitos;
- também na escola, por outro lado, deveria haver espaços de reflexão (sobre) e sistematização desses contactos, onde quer que tivessem ocorrido, a fim de se transformarem em fonte de aprendizagem.

A escola pode, afinal, constituir-se como um espaço privilegiado para a realização destas acções, aproveitando o papel determinante que já assume na relação dos sujeitos que a frequentam com as línguas, como testemunham as palavras de **Cr** e como constataremos em diferentes momentos desta análise:

(32) **E** (...) tu disseste-me que... uma língua é importante para ti a partir do momento em que tu a estudas / percebi bem?

(33) **Cr** sim... a estudo... / pronto eu estou a falar em estudo porque não vou para o estrangeiro / se eu fosse para o estrangeiro neste momento... tipo os emigrantes / tinha que contactar com ela se calhar não a estudava mas precisava de a entender / eu disse estudar em termos da... compreensão de uma língua //

(Apêndice II. – n.º28).

E se alguma dúvida tínhamos de que proporcionar um contacto reflectido com línguas diversas agradaria às aprendentes, ela dissipou-se perante as apreciações que fizeram da Actividade Introdutória do 1º Módulo (Anexo II.1.1) no Diário I (Anexo II.1.1a):

AP - divertidas e interessantes (...) Bom, gostei, já que foi um trabalho interessante e que me ajudou a conhecer línguas que até aí desconhecia. Tive com elas o meu primeiro contacto;

C - interessantes e divertidas, pois contactei com línguas que desconhecia e que apresentavam algumas semelhanças com as línguas que eu já conheço;

CI - foram aulas diferentes onde podemos começar a conhecer outras línguas;

Cr - foram para mim divertidas, pois não conhecia aquelas línguas e agora já conheço bastante sobre elas. (...) estas actividades poder-me-ão ajudar um dia no meu futuro;

CS - positivas, pois aumentou o meu contacto com as outras línguas (...) tornou ao mesmo tempo as aulas mais divertidas e apelativas à minha atenção;

I - muito positivas, pois aprendi novas línguas e novas palavras em diferentes línguas o que me vai facilitar os estudos (...) teve aspectos positivos, na medida em que fiquei a conhecer outras línguas;

M - foram aulas diferentes onde mostramos os nossos conhecimentos e também os melhorámos;

N - divertidas, pois pude contactar com novas línguas;

(Apêndice I.1 – n.º2).

A apreciação positiva das tarefas aponta para dois factores principais de satisfação, que permanecem válidos no final do PP:

- a oportunidade de contactar com – e, assim, de ficar a conhecer – novas línguas, para além daquelas que o currículo escolar lhes permite estudar, o que, sendo factor de satisfação, indicia uma predisposição positiva em relação a este tipo de trabalho,

(27) **E** o que é que consideraste mais interessante... do trabalho que te foi proposto? //

(28) **AP** foi estar em contacto com outras línguas / foi... por exemplo o italiano / foi mesmo... ter um contacto com uma língua que nós até ao momento não conhecíamos

(Apêndice I.1 – n.º21) (cf. também n.ºs 14, 27, 33 e 39);

- a variação que foi introduzida na “rotina” da aula de língua, proporcionando simultaneamente novas aprendizagens,

(53) **E** em que é que as aulas do projecto / que englobaram tudo isto / englobaram a compreensão... o fazer resumos... o explicar como é que se chegou às conclusões / em que é que essas aulas do projecto contribuíram para a tua formação?

(54) **CI** p’ra mim acho que foi... foi por conhecer novas línguas que eu não conhecia não é?
(...)

(113) **E** o que é que tu aprendeste com as actividades propostas? //

(114) **CI** como eu já disse foram as outras línguas / para mim foi o mais importante

(Apêndice I.1 – n.º24) (cf. também n.ºs 29 e 38).

Aquela predisposição positiva, que se revelou logo no início do PP, justificará, em nosso entender, a atitude de alguma perseverança e, em certos momentos, vontade de arriscar, na resolução das tarefas seguintes, mesmo perante o reconhecimento das dúvidas e dificuldades:

(141) **M** então e foi a primeira palavra que me veio à cabeça

(228) **CI** ó pá / não é mas pronto

(*Apêndice I.1 – n.º3*) (cf. também *n.ºs 4 e 8*);

(295) **CS** isto é que é inventar

(296) **N** é melhor que não ter nada

(*Apêndice I.1 – n.º9*) (cf. também *n.º10*);

(139) **E** o que é que tu sentias... em relação a esses textos? / se tivesses que definir...
assim um sentimento... alguma coisa que esses textos te despertavam...

(140) **CI** é a dificuldade mas ao mesmo tempo a curiosidade em tentar perceber um
pouco... do que queriam dizer

(*Apêndice I.1 – n.º25*).

O PP terá reforçado a abertura para o contacto e trabalho com línguas diversas, uma constatação nossa que, partindo de uma pressuposição que partilhamos com os investigadores ligados ao projecto Ja-Ling⁴, a saber:

la idea motriz de este enfoque del aprendizaje es que, si favorece que el alumnado se enfrente de una manera positiva a los retos de comprensión de las distintas lenguas, esto conllevará el desarrollo de actitudes positivas ante la diversidad lingüística y cultural y así mejorarán sus aptitudes para el aprendizaje (Noguerol & Vilà, s.d.: 2),

é igualmente corroborada pelas palavras das próprias aprendentes:

(16) **CI** sei lá... nós aqui tentamos mais

(*Apêndice I.1 – n.º13*);

(36) **M** porque antigamente se calhar / líamos uma vez e dizíamos que não conseguíamos
// que não percebíamos nada daquilo e dizíamos logo que não compreendíamos // e agora não /
agora leio / mais do que uma vez p'ra tentar compreender / e depois... se não compreender
tento... a ajuda de outras pessoas //

(*Apêndice I.1 – n.º15*);

sobre o trabalho com o texto em neerlandês

(13) **N** descobrimos que afinal não era assim tão difícil de... de entender e que até
percebíamos grande parte das palavras

(*Apêndice I.1 – n.º17*);

⁴ Janua Linguarum – A Porta das Línguas.

(70) **AP** por exemplo... quando nos foi dado o texto... de alemão / eu nunca tive alemão... não conheço nada de alemão / e algumas palavras que nós tentá... / em cada linha três ou quatro palavras que nós tirámos... no fim conseguimos juntar essas palavrinhas e fazer um texto e... tentar... e... retirámos a ideia principal do texto / e a maioria das palavras nós não conhecíamos / ficaram mesmo por decodificar porque nós não sabíamos o que é que aquilo queria dizer

(Apêndice I.1 – n.º22).

Assumem-se maiores riscos, talvez pelo facto de as actividades em causa não terem um pendor avaliativo formal, como expressa **Cr** (*Apêndice I.1 – n.º6*), mas outras alunas afirmam que esta atitude acaba por ter reflexos também na sua forma de abordar dados verbais em línguas que foram, ou continuavam a ser, objecto de aprendizagem formal,

(22) **AP** quando... pego num texto por exemplo em francês / pego num texto e tenho muito o hábito de desistir quando não percebo uma palavra e nunca ligava àquela de... será que isto pode estar noutra língua? será que a posso encontrar? (...) se nós tentarmos / ir buscar alguma coisa que nos faça lembrar pelo menos / talvez isso possa... possa melhorar... em alguma coisa

(Apêndice I.1 – n.º11);

(12) **C** por exemplo a latim / olhando para um texto não é? eu não... não percebo as palavras que lá estão / e se calhar também já começo a pensar que se... com o português ou com o inglês... ou com outra língua que já conheça possa chegar a essa palavra

(Apêndice I.1 – n.º12);

ou na predisposição para lidar com esse tipo de dados em contextos diversos,

(14) **C** se calhar... agora se tiver que fazer algum trabalho e tenha que o fazer... tenha que... que investigar textos escritos noutras línguas / se calhar não penso... é impossível / porque... ali não percebia e tirava algumas ideias

(Apêndice I.1 – n.º23) (cf. também n.º19).

Algumas alunas sentiram, então, que o envolvimento no PP motivou alterações na sua postura de abordagem de dados verbais em LE, incluindo aquelas que nunca tinham estudado e que poderiam também encontrar em situações extra-escolares:

(24) **N** bem a ideia do projecto é mostrar-nos mesmo isso não é? / que apesar de não termos estudado aquelas línguas... conseguíamos mais ou menos reconhecê-las // e... / compreender mais ou menos / mais nuns casos que noutros mas... / até compreendíamos algumas coisas

(Apêndice I.1 – n.º16);

(26) **AP** eu tenho um bocado aquele problema de / chegar... e ter um texto em latim / e... olhar apenas para o latim / pensar... é uma aula de latim... não vamos buscar o inglês... não vamos buscar o francês // se calhar agora... com isto já nos ajudou mais porque... eu conheço mais ou menos o francês / se calhar a tentar ir buscar pelo... pela... pela grafia... ou pela... o modo como a palavra se lê / o som da palavra / tentar ir buscar... outras palavras que nos sejam familiares ao ouvido

(Apêndice I.1 – n.º20);

(30) **I** (...) sei lá se calhar ajudaram-me a associar com... quando vejo por exemplo uma revista... em alemão ou assim / se calhar já me ajudaram a... a associar as palavras e... ler outros projectos

(Apêndice I.1 – n.º37) (cf. também n.ºs 34 e 35).

Estas palavras indiciam a “descoberta” da possibilidade de compreensão de dados verbais numa determinada língua, diferente da materna, pelo confronto, comparação e recurso a conhecimentos de outras línguas, uma descoberta que terá potenciado, segundo as próprias aprendentes, um aumento de confiança nas suas capacidades, nomeadamente na possibilidade de recorrerem ao leque de conhecimentos adquiridos, aparentemente sem o reconhecerem cabalmente, como tínhamos constatado nas primeiras leituras dos dados (Capítulo 4.1), para a partir deles obter um certo grau de sucesso em tarefas de compreensão, como ilustram as ocorrências seguintes:

(64) **N** mesmo sem conhecer uma língua... entendemos certas palavras

(Apêndice I.1 – n.º1);

(66) **Cr** eu ia tentar... // tirar... isto pronto como é romeno já é mais fácil... / identificar aqui... porque eu... posso ter algum conhecimento / tipo... ahm... pronto eu não sei bem os nomes mas isto é pompeu...

(Apêndice I.1 – n.º30);

(48) **CS** (...) libertou-me mais pronto a nível de línguas

(*Apêndice I.1 – n.º32*);

(24) **N** para a minha formação? // pela primeira vez pensei que... se calhar nunca tinha surgido essa hipótese nem... nem nunca me tinha vindo à cabeça que... que era possível de uma língua que a gente nunca conhecesse conseguir... compreender... nem que seja um bocadinho... conseguir perceber qualquer coisa / nunca tinha posto isso... nunca tinha posto a minha cabeça a pensar sobre isso / e depois acho que... que também veio provar a ajuda que nós temos... ahm... das línguas de que nós já possuímos conhecimento... / pronto eu não possuo conhecimento totalmente do latim mas já sei alguma coisa / que me ajuda em outras línguas / e pronto veio-me abrir a porta para conhecer novas línguas e novas coisas que nunca imaginei

(*Apêndice I.1 – n.º40*) (cf. também *n.ºs 26 e 31*).

Terminamos esta breve incursão pela reacção das aprendentes da turma com que trabalhámos perante as línguas apresentadas destacando, em paráfrase, das palavras das alunas **CS** e **N** supra-citadas, as expressões que, em nosso entender, sintetizam o tipo de relação entre os sujeitos e as línguas que o PP potenciou, uma relação que inclui as competências individuais e pessoais para com elas lidar:

- é possível compreender, ainda que parcialmente, uma língua desconhecida;
- provou-se a ajuda de que dispomos, nesse processo, dos conhecimentos que se têm de outras línguas;
- aumenta a sensação de liberdade e auto-confiança para lidar com dados verbais e línguas diversas;
- abrem-se portas para o conhecimento de novas línguas *e novas coisas que nunca imaginei*.

Três potencialidades formativas que uma abordagem do tipo da por nós proposta pode promover, tão mais significativas quanto poderão constituir uma novidade para os aprendentes a quem estas hipóteses “nunca tinham vindo à cabeça”.

5.2 Conhecimentos sobre o Mundo das línguas

(29) *N* *ó professor além das românicas e das germânicas / qual é que há mais?*

(Apêndice I.2 – n°4)

As primeiras ocorrências relativas a esta temática podem ser igualmente encontradas no Questionário “*Como me relaciono com as línguas?*” (Anexo I.1), em particular a propósito da identificação, pelas aprendentes, das línguas que consideram ser importante estudar e dos fundamentos apresentados para a sua opinião.

Um dos primeiros aspectos que chamou a nossa atenção foi o facto de, apesar da formulação da questão apontar para: *Que línguas consideras importante estudar e porquê?* (Anexo I.2 – 22), todas as alunas terem entendido que esta se referia ao estudo de LE, havendo apenas dois casos em que o Português, LM de todas elas, é mencionado de passagem:

C – O Inglês e o Francês (para além de no nosso caso, o Português);

CI – Penso que o Latim é uma língua muito, muito importante porque foi derivado do Latim que apareceu o Português;

(Apêndice I.2 – n°1).

As alunas apontam, então, razões para a importância de se estudarem, sobretudo, determinadas LE e, pelas respostas apresentadas neste Questionário, podemos perceber parcialmente o conhecimento que detinham, aquando do início do PP, acerca do Mundo das línguas, em particular no que se refere aos estatutos e papéis que estas, na sua opinião, assumem. Destacam-se, assim, e quase exclusivamente, as línguas de carácter hegemónico ou línguas *francas*, pelo seu estatuto de supostas facilitadoras de uma comunicação a nível planetário, uma vez que, na opinião de algumas aprendentes, estas seriam as “línguas mais faladas do mundo”⁵:

⁵ [...] o francês [...] continua, hoje como ontem, a manter uma segunda posição atrás do inglês, em termos, não de volume demográfico, mas de difusão universal [...] ainda que essa segunda posição seja frequentemente mais teórica do que real (Hagège, 2001: 291).

C – O Inglês e o Francês (para além de no nosso caso, o Português). Penso que são línguas das mais faladas e que no caso de necessitarmos de falar com outras pessoas, quase de certeza, que elas falam uma destas línguas;

Cr – O Inglês, porque é uma das línguas mais faladas em todo o mundo e em qualquer lugar podemos desenrascarmo-nos com o Inglês;

I – O Inglês porque quase metade do mundo fala Inglês. O Francês porque também é muito importante, devido ao facto de em muitos sítios do mundo se falar Francês;

N – O Inglês pq é a língua mais falada no Mundo e a 2ª língua da maioria dos países;

(*Apêndice I.2 – n.º1*).

O critério de “língua mais falada” não parece, pois, dizer respeito exclusivamente ao número de falantes do Inglês e do Francês como LM, mas, sobretudo, à sua divulgação como línguas de comunicação internacional (cf. noções de *grandes et petites langues* em Yaguello, 1988), facto que terá criado nas alunas a crença de que essas línguas serão, naturalmente, faladas por “quase metade do mundo” (supra-cit.), ao passo que o Português, a 6ª LM com maior número de falantes do mundo⁶, “não é uma língua muito falada no exterior” (CS, *Apêndice I.2 – n.º1*):

AP – Acho que hoje em dia uma das linguas que mais importância tem e que mais é falada é o inglês, quer para podermos aprofundar determinados assuntos, quer para nos podermos desenrascar num país estrangeiro;

M – As línguas que eu considero importante para estudar são o Inglês e o Francês visto que o Inglês é uma língua que se usa com frequência através da comunicação de outros países, através da televisão (nos filmes), o francês é a segunda língua que eu considero importante para estabelecer contacto com pessoas de outros países;

(*Apêndice I.2 – n.º1*).

Deparamo-nos, pois, com uma situação coincidente com as conclusões do projecto *Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural* (Araújo e Sá, Andrade, Moreira & Pedro, 2006), verificando-se uma tendência para a valorização da dimensão instrumental e comunicativa da língua, com o Inglês a ganhar destaque

⁶ Dado da *Ethnologue* (13ª ed., direcção de Barra F. Grimes, 1996, Summer Institute of Linguistics) citado por Belard, 2001.

numa perspectiva essencialmente utilitária, pelo facto de representar *um modelo económico e social que tudo faz crer como mais prestigioso* (Hagège, 2001: 117).

Ainda neste contexto das línguas que é importante serem estudadas, apenas duas alunas mencionam, pontualmente, o Latim (que todas estudam!) e o Alemão:

CI – Penso que o Latim é uma língua muito, muito importante porque foi derivado do Latim que apareceu o Português mas não podemos esquecer o Inglês e o Francês que é usada frequentemente;

CS – O inglês, porque como já disse é a língua falada por quase todo o mundo. E em seguida o Francês ou o Alemão, apesar de ser mais utilizado na oralidade o Francês;

(*Apêndice I.2 – nº1*).

A importância do estudo do Alemão (que, curiosamente, não é apontado pela única aluna da turma que o estuda) continua relacionada com o estatuto de língua de comunicação internacional, ao passo que Latim é referido pelo seu papel de língua-mãe do Português, numa perspectiva, parece-nos, de valorização do capital cultural desta língua⁷. Apesar da falta de referência, neste primeiro questionário, à língua latina, na Entrevista Final, quando questionadas sobre a importância desta língua para a sua formação, a maioria das alunas aponta o facto de promover uma melhor compreensão, em particular, da língua portuguesa (por exemplo, ao nível do vocabulário; cf. *Apêndice I.2 – nº39*), devido, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de pensar sobre as línguas, ou seja, o desenvolvimento da competência metalinguística. Esta questão será aprofundada no Capítulo 7.3, mas referimo-la aqui para mostrar como a pergunta sobre as línguas que se considera importante estudar parece reenviar, no entendimento das nossas alunas, para uma dimensão utilitária e comunicativa, ficando claramente em desvantagem uma dimensão formativa que elas próprias, quando questionadas de outra forma, são capazes de reconhecer.

⁷ Cf.: *o Latim tem um papel importante enquanto língua-mãe, cujo conhecimento se torna um precioso auxiliar não apenas no relacionamento com cada uma das línguas modernas que dela nasceram [...], mas também na percepção dos laços e analogias que entre elas subsistem e que tornam mais fácil, para o falante de uma, a aprendizagem de outra(s). [...] Em terceiro lugar, tem o Latim de ser considerado como língua de cultura [...], cultivada, ao longo de vários séculos, por cientistas e homens de letras, poetas e filósofos* (Ribeiro, 1987: 60).

Para reflexão!

O que sabem os aprendentes escolares portugueses sobre os fundamentos de selecção das línguas que a escola lhes oferece? Que consciência têm dos critérios que subjazem a essa oferta e, conseqüentemente, dos critérios que poderão suportar as suas próprias opções?

Uma crítica que hoje fazemos ao nosso trabalho no terreno, em relação a esta temática, prende-se com o facto de considerarmos que não contribuímos significativamente para a desconstrução destas ideias, as quais, aliás, nem foram retomadas em momentos posteriores do PP. Reflectindo *a posteriori* sobre este aspecto, pensamos que ele se ficou a dever, em parte, ao facto de na altura associarmos a questão dos pré-conceitos e dos conhecimentos declarativos sobre esta matéria à temática das imagens e das representações sobre as línguas (Simões, 2006), campo que não era nosso objecto de estudo directo e ao qual não demos, por isso, a importância devida.

Assim, só aquando do levantamento de ocorrências e subsequente análise, já enformada pelas categorias aqui apresentadas, nos apercebemos desta lacuna, tanto mais evidente quanto se tornou claro que a base destas ideias pré-concebidas é um (des)conhecimento que os sujeitos detêm da realidade do mundo das línguas, eventualmente assente em equívocos ou dados falsamente generalizáveis, mas que ainda assim são as ideias que a sua experiência e a sua percepção do mundo levou a que fossem integradas, como factos indiscutíveis, como conhecimento declarativo, nos seus *schemata*⁸ relativos ao Mundo das línguas.

Ora, se um dos objectivos da formação para e pelo plurilinguismo for, precisamente, a educação para o respeito e a preservação da Diversidade linguística e cultural (cf. Capítulo 8), a temática das línguas francas e, por

⁸ Entendemos por *schemata*, na linha, nomeadamente, de Stanovich (1982), as estruturas de conhecimento guardadas na memória dos sujeitos, onde se encontram armazenados, mas também interligados e organizados, os conceitos e as informações que possuem sobre diferentes tópicos e que lhes permitem realizar uma variedade de actividades cognitivas, como comparar, inferir, tirar conclusões, etc (Morais, 1988).

consequência, do prestígio, importância, papéis e funções atribuídos às línguas (e sua aprendizagem) não poderá deixar de ser objecto de reflexão para os cidadãos que pretendemos formar. Só alertados para a complexidade de factores que motivam o destaque internacional, num dado momento histórico, de uma determinada língua (cf. Cassen, 2005), poderão estes cidadãos exercer o seu espírito crítico em relação à realidade do mundo das línguas com que são confrontados e estar preparados para lidar com as eventuais “armadilhas” que lhes poderão surgir (cf. Rita, 2005, para uma revisão das políticas linguísticas educativas Europeias e respectivos conceitos e fundamentos postulados; cf., também, Simões, 2006, acerca das percepções de alunos do 9º ano em relação às línguas enquanto objectos de poder/capital, nomeadamente cultural e político).

Mas os conhecimentos que considerámos dizerem respeito ao “Mundo das línguas” não se restringem a este campo das línguas mais faladas, seus papéis e estatutos.

De uma forma geral, constatámos que algumas das línguas que fomos apresentando ao longo do PP eram desconhecidas para as alunas, desconhecimento esse que emerge a três níveis diferentes:

- nunca terem ouvido falar de uma dada língua, não sabendo, por isso, da sua existência,

(327) **Cr** (INT) sei lá / eu nem nunca sequer ouvi falar do flamengo

(328) **N/CS** nem eu //

(329) **N** o flamengo é da zona da flandres

(Apêndice I.2 – n.º25);

(106) **Cr** eu não conheço o bretão (...)

(Apêndice I.2 – n.º32);

(48) **Cr** foi mesmo... o contacto com as línguas / apesar de não perceber nada / ver como elas se escreviam ou... // sei lá acho que foi isso / eu já conhecia algumas das línguas... menos o romeno o neerlandês e... aquela de áfrica do sul +

(49) **E** o afrikaans

(Apêndice I.2 – n.º45);

- reconhecerem o nome de uma língua, mas sem a associar a um povo ou área geográfica,

(51) **AP** (...) o catalão fica no norte não é? //

(52) **C** ó filha eu sei que aquilo é espanha / agora onde é que se fala o quê não me perguntas

(Apêndice I.2 – n.º17);

(128) **C** (...) o provençal também é na itália não é? //

(129) **AP** não / acho que é na frança

(130) **C** frança frança / é na frança esquece //

(Apêndice I.2 – n.º18) (cf. também n.º5);

- saberem da existência da língua, mas desconhecerem a língua em si, por falta de oportunidade de contacto directo com ela,

(50) **Cr** pois / essas não... não conhecia ahm... mesmo nada / sei que o neerlandês fala-se na Bélgica e na Holanda não é? / mas... sempre ouvi falar é que... na Bélgica é o francês / e... pronto sabia que existia essa língua mas nunca tinha tido contacto com ela nem com a... de África do Sul / pensava que se falava o... inglês (...)

(Apêndice I.2 – n.º45).

A análise das Fichas de Trabalho resolvidas na Actividade Introdutória do 1.º Módulo⁹ (Anexo II.1.1 – 75 a 78) confirma-nos que o leque de línguas conhecidas, ou reconhecidas, pelas alunas é algo reduzido, já que para as dez línguas apresentadas encontramos apenas seis propostas de designação (correspondentes, na realidade, a apenas cinco línguas): Russo, Alemão, Holandês, Espanhol, Basco e Austríaco.

Apesar disso, é possível perceber que esta classificação não é arbitrária, uma vez que podemos detectar uma certa lógica nos raciocínios: as designações Espanhol e Basco referem-se, efectivamente, a línguas do espaço político-geográfico de Espanha (Asturiano e Catalão); o Flamengo e o Afrikaans são identificados como Alemão, uma língua germânica com que partilham, de facto,

⁹ “Astérix”

muitas semelhanças morfológicas; o Basco, dada a sua natureza particular no contexto das restantes línguas da Europa e o facto de ser tipologicamente bastante afastado das restantes línguas da Península Ibérica, é identificado como Russo e Romeno¹⁰, eventualmente por estas serem, do leque de línguas conhecidas das alunas, as que consideram mais afastadas das restantes que conhecem e, por isso, mais estranhas e de maior dificuldade de compreensão (cf. Katzner, 1995; Walter, 1996).

Esta lógica de raciocínio remete-nos, por sua vez, para a constatação de alguns equívocos no que se refere às designações das línguas, que muitas vezes são confundidas com as dos povos que as falam (por exemplo, identificação da língua do Texto 4 - Ficha B da Actividade Introdutória do 1º Módulo - como *austríaco*¹¹, quando na realidade era Reto-romano), ou com o local onde são faladas (o caso mais extremo é o de nomeação das línguas dos textos 2 e 3 da Ficha B como *“Rússia”* e *“Holanda”*¹²; cf. também *Apêndice I.2 – nº7*). Estes equívocos não são uma originalidade das nossas aprendentes, nem dos aprendentes escolares portugueses (cf. constatações semelhantes em Simões, 2006); de facto, Yaguello dá-nos conta da observação de uma situação semelhante em relação aos franceses:

Tout en sachant que le français est parlé hors de France et que de certains de nos voisins sont des États multilingues, la plupart des gens considèrent comme allant de soi qu’une langue coïncide avec une identité nationale et s’imaginent que tous les Chinois parlent le chinois. Certains vont jusqu’à parler d’une langue yougoslave ou hollandaise, pour ne citer que des exemples européens (1988: 47).

Ilustrando esta situação em relação à turma com que trabalhamos destacamos, particularmente, a discussão gerada, aquando da mesma Actividade Introdutória, a propósito das várias línguas faladas em Espanha e a designação

¹⁰ Cf. resultados de inquéritos apresentados por Billiez, no que respeita ao conhecimento do Romeno por franceses e portugueses: *La majorité des enquêtés avoue son ignorance totale, ou bien la rattache plutôt à la famille des langues slaves, «proche du russe»* (1996: 406).

¹¹ Anexo II.1.1 – 77 e 78

¹² Anexo II.1.1 – 77 (Ficha de CS)

que as alunas mais correntemente ouviam (até porque era esse o nome de uma das disciplinas de opção fornecida pela Escola) de “Espanhol”:

- (279) **P** (...) vocês sabem quantas línguas se falam em espanha?
(280) **N** muitas // muitas mesmo
(281) **P** digam nomes de algumas
(282) **Cr** catalão / basco
(283) **N** o galego
(284) **Cr** o andaluz
(...)
(288) **AP** então mas quando se ensina o espanhol na escola / não é o espanhol mesmo?

(*Apêndice I.2 – n.º2*);

- (350) **P** na ficha B // texto um + // ¹³
(351) **N** nós pusemos o basco (...)
(354) **P** portanto puseram uma língua de que país?
(355) **N** espanha

(*Apêndice I.2 – n.º6*);

- (12) **Cr** não / ó professor / o basco a única semelhança que tem com o asturiano e o catalão
é que é um dialecto de espanha / porque ele é mais parecido com uma língua germânica ¹⁴

(*Apêndice I.2 – n.º6*).

Para reflexão!

Embora a designação de “Espanhol” esteja hoje genericamente divulgada e seja, pelo menos a nível internacional, globalmente aceite e reconhecida, não podemos ignorar que ela não se refere a uma língua única – ou, referindo-se, dirá respeito ao Castelhana (segundo percepção “política” de alguns espanhóis com quem tivemos oportunidade de discutir este assunto aquando de um congresso em Santiago de Compostela) – mas abarca um conjunto de línguas que, sendo próximas, apresentam diferenças mais ou menos significativas, tanto dentro do território de Espanha como, nomeadamente, na América Latina. O mesmo se passa, aliás, em relação ao Português, de tal modo que, nos discursos, sentimos

¹³ Referindo-se ao Catalão.

¹⁴ Ao agrupar as línguas dos textos por famílias.

muitas vezes necessidade de distinguir entre “Português de Portugal” e “Português, variante do Brasil”, por exemplo.

Em que tempos e/ou espaços têm os aprendentes escolares portugueses oportunidade de reflectir sobre esta realidade? (cf. *Apêndice I.2 – nº20*)

Esta tendência para aproximar a fronteira geográfica e, sobretudo, política da fronteira linguística (Yaguello, 1988) – afinal *le mot «frontière» désigne ainsi des représentations aussi bien cognitives qu’émotionnelles ou affectives. Les «frontières» existent donc dans les têtes et les coeurs des individus [...] le concept de frontière est nécessairement tributaire de l’évolution; il est dynamique; il est influençable* (Raasch, 2002: 7) – evidencia a concepção de algumas alunas de que, se duas línguas estão geograficamente próximas, isso significará serem também tipologicamente aproximadas ¹⁵:

(54) **N** o catalão tinha que ter... mais ou menos francês não era?

(*Apêndice I.2 – nº24*);

(94) **Cr** mesmo sabendo que agora é italiano / podia ser italiano ou podia ser outra língua parecida // há ali tantos países à volta da Itália que podem ter a mesma língua ou muito parecida

(*Apêndice I.2 – nº31*).

Esta aproximação geográfica chega mesmo a confundir-se com uma aproximação histórica, quando consideram que, pelo facto de o Italiano ser falado no mesmo espaço geográfico em que “nasceu” o Latim, esta língua moderna terá, necessariamente, que ser a mais próxima da origem de entre todas as que derivaram desta língua clássica:

Cr, CS & N - De todas as línguas que tiveram origem no Latim, o Italiano foi o que se agarrou mais às suas raízes.

Cf:

(170) **CS** o latim / basicamente / foi (IND) {risos} roma...

(171) **N** o italiano é a língua mais parecida com o latim

(172) **CS** pronto / Itália / exacto / é isso que eu...

¹⁵ Cf. também *Apêndice II.1 – nº14*.

- (173) **N** pois
 (174) **CS** é... das línguas que têm origem no latim / a que é mais
 (175) **N** (INT) parecida
 (176) **CS** (SIM) similar

(Apêndice I.2 – n°14);

- (9) **N** primeiro / olha / primeiro acho que é italiano porque é parecido com o latim /
 primeiro // tem muita parecença / o italiano é... é a língua mais parecida com o latim //

(Apêndice I.2 – n°21).

Percebemos, assim, como poderão ser determinantes, para a forma como os aprendentes lidam com dados verbais desconhecidos, a avaliação que fazem das línguas em presença em termos de proximidade/distância em relação, quer à sua própria LM, quer a outras línguas que consideram dominar (cf. Dabène, 1994):

- (104) **N** eu só acho que elas tinham o caminho facilitado porque é uma língua fácil / porque
 é... parecida com a nossa e também tem muitas semelhanças também com o latim // é muito
 mais parecida com a nossa... é mais fácil do que a nossa porque é românica

(Apêndice I.2 – n°37);

- (199) **Cr** o segundo texto está escrito em espanhol / e... como é uma língua muito parecida
 com o português é muito mais fácil de... de compreender

(Apêndice I.2 – n°38);

- (66) **Cr** (...) como é romeno já é mais fácil (...)

(Apêndice I.2 – n°46).

Percepcionar, equivocadamente ou não¹⁶, uma língua como próxima (cf. noções de “distância objectiva ou tipológica” e “distância subjectiva ou sentida” em Andrade, 1997) parece, pois, criar no sujeito uma predisposição positiva para a compreensão e um maior grau de confiança em relação às possibilidades de sucesso nessa tarefa (cf. Masperi, 1996; Kellerman, 1997).

Por esta ter sido uma das nossas hipóteses de trabalho na concepção do PP ao planificar, em particular, o 1º Módulo, pensámos que seria interessante abordar

¹⁶ - já que *plus une langue est légitimée et familière parce que les sujets on été a son contact selon diverses modalités, plus on l'estime proche, et inversement, plus elle est illégitime et ignorée et plus on la juge éloignée* (Billiez, 1996 : 408)

explicitamente a questão das famílias de línguas, outra temática em que as alunas revelaram algumas lacunas de conhecimentos (cf. Anexo II.1.1 – 94 a 97).

Ao concebermos a tarefa de agrupamento das diversas línguas apresentadas nos textos do Astérix, com base nas semelhanças e diferenças detectadas, acreditávamos, com Rousseau (1995), que a consciência da organização das línguas, em particular da Europa, em famílias, implicando esta organização a existência de línguas de base, comuns a várias outras que delas derivaram, seria um factor potencialmente facilitador do processo de compreensão (cf. Capítulo 6.2.4). A nosso ver, porém (e aqui afastamo-nos um pouco do autor acima mencionado), esta compreensão não derivaria tanto da descoberta de etimologias, muitas vezes pouco acessíveis a um aprendente de qualquer nível de ensino e praticamente reservadas a especialistas, mas sobretudo do estado de alerta para a possibilidade de se encontrarem pontos de contacto com outras línguas da mesma família da língua-alvo, conhecidas do sujeito, podendo estes pontos variar no grau de transparência mas, ainda assim, contribuindo para um aumento da confiança do sujeito, uma maior atenção e reflexão sobre o dado verbal em presença e um maior à-vontade para arriscar hipóteses, pois, afinal:

(63) **P** (...) se nos debruçarmos atentamente sobre essa mesma língua / tentado estabelecer semelhanças e diferenças por exemplo com a nossa língua / depois de sabermos de onde provém a nossa língua / acabamos por concluir que em termos de compreensão o que é que acontece? / em termos de compreensão global / globalizante + // o que é que acontece / a que conclusão chegamos?

(64) **N** mesmo sem conhecer uma língua... entendemos certas palavras

(*Apêndice I.2 – n.º8*).

Não nos identificamos, por isso, com uma postura que muitos didactas e professores partilham e de que Dabène nos dá conta:

c'est généralement dans un sens négatif que la proximité a été invoquée, l'accent étant mis essentiellement sur les différences et encore sur les ressemblances fallacieuses, sources éventuelles de confusion. [...] Cette perspective conduit, en fin de compte, à considérer l'acquis de l'élève avec suspicion et à l'utiliser rarement comme outil facilitateur (1996b : 396).

Antes cremos que o incentivo ao recurso, pelos aprendentes, aos conhecimentos que já possuem, em línguas aparentadas da língua-alvo, os incentivará a assumir maiores riscos nas tarefas de compreensão e, conseqüentemente, a terem maiores possibilidades de alcançar resultados satisfatórios. Não consideramos que semelhanças eventualmente falaciosas sejam um risco tão grave que impliquem o abandono desta “estratégia contrastiva”, mas reconhecemos ser fundamental alertar os aprendentes para a necessidade de complementarem o seu uso com o recurso a outras estratégias, com intuito de aferição do valor das hipóteses significativas entretanto colocadas.

Abordar a temática das famílias de línguas revelou que as únicas famílias que algumas alunas, nem todas, foram capazes de identificar e nomear foram a românica e a germânica:

- (303) **E** (...) famílias linguísticas que vocês conheçam...
- (304) **N** germânica
- (305) **E** germânica... mais +
- (306) **N** as de / aqui de... do latim
- (307) **E** e que nome se dá ? // que nome se dá a esse ramo das línguas?
- (308) **N** são as...
- (309) **P** as que provieram do latim //
- (310) **E** o latim veio donde? / foi trazido por quem?
- (311) **N** as românicas
- (312) **E** pois / exactamente
- (313) **P** românicas ou novilatinas // já agora digam lá três ou quatro delas
- (314) **N** das românicas? // espanhol italiano francês português romeno...
- Cf**
- (29) **N** ó professor além das românicas e das germânicas / qual é que há mais?
- Cf** (sobre a família a que pertencem o sueco e o norueguês):
- (41) **N** e agora não sabemos que nome tem esse grupo
- Cf** (sobre o bretão):
- (43) **N** eu acho que é germânico

(*Apêndice I.2 – n.º 4*):

- (243) **E** então mas se... tem palavras muito parecidas com o latim pelo menos já sabes a que família de línguas pertence // a família das línguas + (SIL) como as outras que provêm do latim // qual é o nome da família de línguas que vêm do latim?

(244) **CI** pois... (SIL)

(245) **E** então? / as línguas que vêm do latim // o latim era falado onde? / se calhar lembraste do nome por aí // ou qual era o povo que falava latim? //

(*Apêndice I.2 – n°43*) (cf. também *n°23*).

Por outro lado, verificámos também algum desconhecimento em relação às línguas que integram cada uma dessas famílias que elas, apesar de tudo, melhor conheciam:

- em termos gerais, não sabiam que línguas integrar e em que família (acabando, por vezes, por confundir línguas com famílias),

(151) **E** que outra língua conheces da mesma família que o alemão? //

(152) **CI** sei lá

(153) **E** que famílias de línguas conheces?

(154) **CI** como o francês... o italiano e isso?

(155) **E** isso são línguas / mas falámos do indo-europeu que evoluiu em diferentes ramos...

(156) **CI** ah é isso / germânicas e isso / é isso?

(*Apêndice I.2 – n°30*):

(145) **E** já agora / a que família de línguas pertence a língua em que está escrito esse texto? / depois passamos à língua / não sei se sabes já a língua... mas pelo menos a família de línguas (SIL) indicaste há pouco várias palavras que são parecidas

(146) **M** (INT) francês... inglês... // latim

(147) **E** essas línguas que tu estás a dizer não pertencem todas à mesma família pois não?

(148) **M** ahm... não

(149) **E** não / então? (SIL) que famílias de línguas conheces? / pelo menos as duas em que se enquadram as línguas que vocês têm a oportunidade de estudar na escola //

(150) **M** conheço as germânicas

(151) **E** as germânicas... que englobam que línguas? / pelo menos as mais conhecidas

(152) **M** alemão não é?

(153) **E** alemão + // mais

(154) **M** inglês

(155) **E** inglês... e há outras como o neerlandês o sueco etc / mas o alemão e o inglês são as que vocês conhecem melhor // e... depois a família onde se engloba o português... o francês o espanhol... o italiano + (SIL) que família de línguas é esta?

(156) **M** {em voz baixa} românica?

(157) **E** sim sim sim / românica exactamente // então... esse texto... ou melhor essa língua pertencerá às românicas ou às germânicas? //

(158) **M** românicas

(Apêndice I.2, n°49):

- num domínio mais concreto e (supostamente) próximo, revelaram dificuldades em identificar línguas que pertencem à mesma família da sua LM (românica),

- (120) **AP** à... penso que será à família da... / das línguas... / ai / germânicas não que é o inglês... // romanas?
- (121) **E** românicas / germânicas... românicas / e dentro das românicas... aventas alguma hipótese de que língua poderá ser? (SIL) que língua... ou que línguas não poderá ser? //
- (122) **AP** alemão
- (123) **E** mas o alemão não é românica
- (124) **AP** ai pois não é germânica
- (125) **E** pronto / tu disseste que era uma românica
- (126) **AP** sim
- (127) **E** então... dentro das românicas + (SIL)
- (128) **AP** {em voz baixa} se calhar italiano? / não... não sei / português não é... latim também não / espanhol + // penso que também não //
- (129) **E** hm hm / francês +
- (130) **AP** francês... // ahm...
- (131) **E** também é românica não é?
- (132) **AP** é / mas penso que... // tem... //
- (133) **E** estudaste vários anos de francês / achas que conseguias... se te pedissem
- (134) **AP** (SIM) não
- (135) **E** para ir traduzindo... à letra / farias isso? / conseguirias? //
- (136) **AP** penso que não me parece francês mas... //

(Apêndice I.2 – n°40):

- (111) **E** (...) tu lendo assim rapidamente achas que é uma língua + / que língua é?
- (112) **CS** é uma língua latina (...)
- (114) **CS** agora qual é que não sei (...)
- (124) **CS** ahm // não sei // só se for do italiano // é possível //
- (125) **E** ora... tenta / ler pelo menos a primeira frase para ver se... // ou o título... //
- (126) **CS** não {riso} / não me parece que seja italiano
- (127) **E** não parece que seja então + / o que é que te falta? / achas que é uma língua mais próxima dessas que tu disseste? / nomeadamente português espanhol e italiano / ou mais afastada? //
- (128) **CS** é próximo / tem algumas coisas que parece / que... // que é... francês / tem algumas palavras que parece francês outras // parece // italiano {riso}
- (129) **E** então falta-te uma língua / pelo menos uma que é assim... conhecida dentro das românicas // o nome até é parecido
- (130) **CS** romeno? //

(*Apêndice I.2 – n°47*).

O alerta, influenciado pelos trabalhos sobre Intercompreensão organizados em torno de famílias linguísticas (cf. Blanche-Benveniste & Valli, 1997; Meissner, s.d.; Klein, 2002), para o papel eventualmente facilitador da integração da língua de um texto na respectiva família, talvez antes mesmo de se conseguir identificar a própria língua, parece ter tido impacto junto das aprendentes:

CI & M - é uma Língua Itálica que provem do Latim

(*Apêndice I.2 – n°12*) (cf. também *n°16*);

AP, C & I - Dadas as parecenças com o Francês e o Espanhol, concluimos que seria uma língua proveniente do ramo Itálico

(*Apêndice I.2 – n°13*);

(30) **N** nós temos que primeiro dividir / saber se é germânico ou... ou românico

(*Apêndice I.2 – n°23*) (cf. também *n°21*).

Contudo, este procedimento acabou por trazer dificuldades para a tarefa de identificação da própria língua, uma vez que a consciência da proximidade entre línguas de uma mesma família, ainda que em maior ou menor grau (consoante as línguas em causa), pode conduzir a dilemas difíceis de solucionar, fruto, sobretudo, da aparente falta de contacto com documentos (neste caso escritos) em diferentes línguas:

(5) **AP** o primeiro tem muitas parecenças com o francês

(...)

(7) **C** parece-se muito com o (IND) // [l^a 'k°Rde] //

(8) **I** mas tem aqui também com... com o espanhol //

(9) **C** sim é muito / lembrou-me o espanhol /

(...)

(13) **AP** entre o espanhol e um bocado do francês também olha / [l^a 'm°Rte] // (SIL)

(14) **I** sei lá + / italiano? // não / acho que é espanhol ou francês

(...)

(45) **C** agora o que é que é parecido com uma mistura de francês com espanhol? / o que é que parece?

(...)

(47) **AP** ah pois / ora vê // tem que ser o ramo itálico / porque tem muitas parecenças com o português

(Apêndice I.2 – n°17);

(13) **N** não sabemos ao certo qual é a língua / pensamos que será germânica / mas não imaginamos qual é / (IND) sueco... dinamarquês... assim... / alemão não é por isso é assim uma coisa dessas

(Apêndice I.2 – n°36).

Por outro lado, a relevância dada às famílias linguísticas poderá ter acentuado, sem que nos apercebêssemos ou que fosse essa a nossa intenção, a ideia que de as relações transfamiliares serão muito reduzidas, pelo que a possibilidade de se recorrer aos conhecimentos de diferentes línguas, de diferentes famílias, para compreender um dado verbal concreto, será também pouco profícua,

(90) **Cr** há línguas muito mais próximas / e não... porque o inglês já é assim... / só as palavras mais... mais... // mais eruditas é que têm por base o latim / as palavras... mais caras não é?

(...)

(92) **Cr** porque o... o inglês falado é... é mais... eu não sei donde é que ele veio mas do latim não parece //

(Apêndice I.2 – n°31);

(46) **C** por exemplo eu vejo que... a inglês... que não tem nada de latim não é?

(Apêndice I.2 – n°42);

apesar das afirmações (pontuais, é certo) de que:

(297) **Cr** (...) o português o catalão e o russo é tudo igual / por exemplo "mesa" diz-se "mesa" em português / "mesa" em catalão e "mesa" em russo / foi o que ele disse

(Apêndice I.2 – n°3);

(24) **N** olha eu acho que o texto B tem coisas também de latim olh'aqui / ['iulius 'k'is'r] / júlio César ou não sei

Cf:

(56) **N** eu acho que não / não sei // é que da outra vez nós analisámos os textos e o professor disse p'ra gente ver se tinha origem no latim alguma coisa / e aqui tem / algumas coisas

- (57) **CS** (INT) mas é muito pouco
 (58) **N** (SIM) mas é muito pouquinho
 (59) **CS** e é daquelas coisas / como o inglês... também não é uma língua...

(*Apêndice I.2 – n.º22*);

- (4) **N** (...) a nível pessoal eu acho que se pretendia mostrar que... há uma complementaridade entre as línguas

(*Apêndice I.2 – n.º50*).

Curiosamente, porém, o alerta para a necessidade de olhar atentamente os dados verbais apoiando-se nos conhecimentos já possuídos de outras línguas, quando se assume como base exclusiva desse confronto interlinguístico a transparência (tema a desenvolver no Capítulo 6.4.5), pode conduzir a uma maior dificuldade ou, pelo menos, hesitação no momento de identificar a língua em causa:

Sobre o facto de o grupo não ter imediatamente aceite a identificação da L do texto B como Alemão, feita por I (aluna que estava a estudar esta língua):

- (84) **AP** porque... havia um membro do grupo que tinha inglês / e algumas coisas pareciam inglês / já havia outras que nos pareciam mais... aqui “in gallien” o... o latim / havia algumas que eram parecidas com o francês por causa da... da... // da forma como estavam / aqui... nós achávamos que isto era um bocado... um bocado de todas as línguas

(*Apêndice I.2 – n.º28*).

Este conjunto de constatações veio reforçar a nossa convicção de que é importante que a escola proporcione aos alunos oportunidades concretas de contacto com diferentes línguas, um contacto que poderão não ter oportunidade de realizar ou iniciativa de procurar em outros contextos, num ambiente em que possam ter apoio para reflectir e observar com mais atenção os dados verbais com que são confrontados reconstruindo, assim, o seu conhecimento declarativo sobre o Mundo das línguas e procurando, conscientemente, respostas e explicações para as suas eventuais perplexidades:

- (341) **N** olha / se calhar até é alemão porque / olha o que nos levou a pensar que isto era flamengo foi isto aqui do |c| |h| |r| / que é o [ke-] ['kRistus] p'r'aí / ou não sei quê / não é? / e se calhar também se pode dizer isso em alemão não é?

(Apêndice I.2 – n°26);

(139) **E** e porque é que há palavras do português que são iguais às do italiano e vice-versa?

// qual é a razão para isso acontecer / sabes? //

(140) **M** não

(Apêndice I.2 – n°34) (cf. também n°15).

Pensamos, por isso, que a implementação do PP, apesar de algumas limitações, nos permitiu perceber uma série de equívocos e lacunas nos conhecimentos das aprendentes sobre “o Mundo das línguas” e, aparentemente, ajudou a colmatá-los, como as próprias alunas testemunham, se bem que nem sempre conseguindo expressar claramente o seu pensamento:

C – aprendi que existem bastantes semelhanças entre as línguas que até aí desconhecia e as suas raízes

(Apêndice I.2 – n°9);

CS - este trabalho ajudou-me a alargar o meu conhecimento em relação a essas línguas

(Apêndice I.2 – n°10);

(18) **CI** (...) aprofundamos mais

(...)

(20) **CI** desenvolvemos mais conhecimentos das línguas / sobre as línguas

(Apêndice I.2 – n°29);

(17) **E** o que é que... aprendeste concretamente com as actividades propostas? //

(18) **C** que... apesar das línguas parecerem todas muito diferentes... que há algumas semelhanças

(19) **E** e... essas semelhanças podem situar-se a que níveis?

(20) **C** talvez como... têm origens... algumas têm origens em comum... há palavras muito parecidas // acho que é basicamente isso

(Apêndice I.2 – n°41) (cf. também n°s 44 e 48).

A aquisição de conhecimentos sobre esta temática revela-se, também, importante para a desconstrução de certos pré-conceitos sobre as línguas, que muitas vezes conduzem os aprendentes a adjectivações curiosas das mesmas,

como sejam o considerar que há línguas “esquisitas” e línguas “normais”, critério que descobrimos ser baseado no desconhecimento das línguas assim classificadas:

- (106) **Cr** eu não conheço o bretão
(...)
(110) **Cr** o grego só é esquisito porque tem letras diferentes
(111) **E** o francês? //
(112) **Cr** p’ra mim esquisito é ter letras diferentes / é normal
(113) **E** o alemão? //
(114) **Cr** não tem letras diferentes mas tem outras coisas diferentes // é capaz de ser esquisito {ri}
(...)
(118) **Cr** o basco / não... é muito esquisito até porque eu costumo passar no país basco / sei algumas palavras de basco / não é muito esquisito //
(...)
(124) **Cr** o latim é pr’a mim... um bocado esquisito porque eu / eu tenho... quase onze anos de inglês / tenho cinco ou seis de francês / e... tive o ano passado o primeiro ano de latim / eu nunca tinha estudado declinações na minha vida {ri} // eu... eu tive a tentar eu... / nas férias antes de começar eu estive a tentar ler o livro e não percebia nada do que lá estava / para mim isso é um bocado esquisito porque eu... eu não percebia mesmo /

(Apêndice I.2 – n.º32);

- (120) **CS** {ri} claro que algumas são mais invulgares e... nós não lidamos tanto com elas / e... com aquelas palavras todas... esquisitas pronto
(121) **E** então... o esquisito é o desconhecido / é isso?
(122) **CS** é

(Apêndice I.2 – n.º33);

- (40) **N** as línguas não são esquisitas nem normais / nós é que podemos conhecê-las ou não // mas... uma língua que eu posso achar esquisita porque não a conheço / para quem a fala é normal

(Apêndice I.2 – n.º35).

Para reflexão!

A nossa abordagem do Mundo das línguas centrou-se, claramente, no campo restrito da descendência do indo-europeu. Como – em que contextos e por meio de que recursos – promover uma visão mais abrangente?

5.3 Conhecimentos sobre línguas do Mundo

(132) *CS* (IND) *olha* / ['dél^a] / [svi'dzé-] / [svi'dzér^a]

(133) *N* *não* / *isto... isto é italiano*

(Apêndice I.3 – nº27)

A implementação do PP permitiu-nos verificar, como vimos anteriormente, que as alunas com quem trabalhámos evidenciaram algumas lacunas e equívocos no que respeita ao conhecimento do Mundo das línguas, principal motivação para a emergência desta categoria. No que se refere ao conhecimento sobre certas Línguas do mundo (pelo menos as que foram abordadas ao longo da intervenção), porém, o motivo de esta categoria emergir é precisamente o inverso, ou seja, o que nos despertou a atenção foram a variedade e a qualidade dos conhecimentos expressos.

De facto, apesar de as alunas muitas vezes afirmarem nada saber sobre as línguas que lhes estavam a ser apresentadas, a verdade é que a leitura das transcrições dos trabalhos de grupo, em particular, mas também de outros momentos do PP, nos permitiu constatar que elas possuíam um leque considerável de conhecimentos referentes a línguas que nunca estudaram – facto que, muitas vezes, não reconhecem (cf. Capítulos 4.1 e 7.1).

Estes conhecimentos abrangem diferentes domínios das línguas em questão, e apesar de nem sempre serem reconhecidos pelos próprios sujeitos são, para nós, suficientemente significativos para que tenhamos procedido a um elenco dos mesmos, dando visibilidade ao modo como a implementação do PP permitiu que conhecimentos pontuais, não estruturados e oriundos, muitas vezes, de contextos informais, se revelassem, fossem partilhados e assim encontrassem um espaço e um papel no seio das aulas de uma língua.

Note-se que, na análise e desenvolvimento desta subcategoria, nos referiremos maioritariamente a conhecimentos sobre línguas não estudadas formalmente pelas alunas (ou pelo menos pela maioria, já que incluímos aqui o Alemão, disciplina que uma das alunas frequentava). A razão desta opção prende-

-se com o facto de o nosso objectivo não ser avaliar os conhecimentos que as aprendentes revelaram no que se refere às línguas que constituem seu objecto de estudo na escola (nomeadamente o Latim), mesmo quando estas foram intencionalmente convocadas no decurso do trabalho; a nossa prioridade, e maior curiosidade, prende-se precisamente com as outras línguas, em relação às quais a base de conhecimentos formais seria menor e, por isso, poderiam constituir um desafio maior. A referência a línguas estudadas não é, contudo, completamente posta de parte, mas só surge quando estas assumem um papel explicitamente revelado no processo de “manipulação” dos dados verbais em causa.

Os conhecimentos sobre as línguas revelados pelas alunas são, como dissemos, de diversa ordem, e por isso procurámos identificar, em cada ocorrência relacionada com esta subcategoria, a temática a que respeitaria. Assumindo, com Alegre, que *a componente declarativa do conhecimento linguístico é especificamente linguística e engloba o conhecimento fonológico, morfológico, sintáctico, lexical, semântico e textual*, constituindo-se como um *saber gramatical num sentido lato do termo* (1999b: 104), e cruzando esta perspectiva com a do QECR (2001), que engloba nas competências comunicativas em língua as competências lexical (conhecimento e capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua; p.159), gramatical (conhecimento e capacidade de utilizar os recursos gramaticais da língua [p.161], habitualmente distinguidos entre morfologia e sintaxe [p.163]), semântica (consciência e controlo sobre a organização do significado; p.165), fonológica (conhecimento e capacidade de percepção e produção de unidades fonológicas da língua, traços fonéticos, prosódia, etc; p.166), ortográfica (conhecimento e capacidade de percepção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos; p.167) e ortoépica (*é exigido aos utilizadores que leiam em voz alta um texto preparado, ou que utilizem no discurso palavras encontradas pela primeira vez na forma escrita*; p.168), considerámos que as ocorrências oriundas dos nossos dados recairiam num dos quatro domínios seguintes:

- fonologia;

- ortografia;
- léxico;
- morfossintaxe.

Qual a origem destes conhecimentos?

No que se refere em particular aos três primeiros domínios enunciados, os conhecimentos são, aparentemente, fruto de contactos informais com as línguas em questão, seja por via dos meios de comunicação de massas, seja por interacção com falantes ou estudantes dessas línguas. O mesmo não acontece no caso da morfossintaxe, em que o discurso das alunas deixa entrever uma maior ligação a conteúdos objecto de estudo escolar. Esta observação é reforçada pelo facto de as ocorrências que ilustram as primeiras áreas exemplificarem, sobretudo, momentos de revelação de conhecimentos prévios ao PP, enquanto que as que se referem à última se prendem, maioritariamente, com momentos de reflexão intencional, inferência ou até fornecimento de informação pelo professor.

Passemos, então, a uma análise mais detalhada das ocorrências pertinentes para cada uma das sub-categorias atrás enunciadas.

5.3.1 Fonologia: memória auditiva em acção

Uma vez que o PP foi construído em torno do texto escrito, poderá parecer despropositada a referência à fonologia (ou “sonoridade”, como algumas alunas lhe chamaram¹⁷) das LE nele incluídas. Esta desempenhou, porém, um papel relativamente crucial em certos momentos do trabalho, nomeadamente como factor potenciador do reconhecimento das próprias línguas através de características prosódicas (Mateus *et al.*, 1992), ainda que elas se apresentassem sob a forma escrita:

- (39) **M** não... não são os italianos que têm a mania de carregar (IND) + (...)
 (48) **CI** então como é que eu ponho?

¹⁷ Cf. – à propos du terme morte: «j’ai pensé que c’était peut être la mort à cause de la sonorité (sic) j’ai trouvé que ça sonnait bien» (in Dabène, 1996b: 397).

- (49) **M** porque os italianos...
 (50) **CI** (INT) carregarem mais no |i|?

(*Apêndice I.3 – n^o9*)¹⁸;

- (79) **N** (INT) olha isto também tem [u^or]
 (80) **Cr** [v^aR]
 (81) **N** [v^aR]

(*Apêndice I.3 – n^o25*).

De facto, em algumas situações, e em particular para certas alunas, a oralização de algumas passagens dos textos (activação de uma espécie de competência ortoépica que, neste caso, se concretiza no conhecimento e capacidade de ler em voz alta excertos de um texto numa língua nunca estudada, aliada a uma competência fonológica traduzida no conhecimento de alguns traços fonéticos e prosódicos das línguas em causa; cf. QECR, 2001: 168) foi fundamental para a identificação da língua em que se apresentavam, ajudando a solucionar as dúvidas:

- (1) **M** cá p'ra mim o texto A é italiano / olha / ['êli kô'kisto l~i'téria g^{ali}]
 (2) **CI** [il 'bélo]
 (3) **M** “della germania”... “addirittura”... “riusci ad atrav”- // acho que é //
 (4) **CI** italiano?
 (5) **M** sim //

(*Apêndice I.3 – n^o6*);

- (88) **CI** metemos então também aqui esta? / “als sich caesar zum zweiten”... {ri, mas leu com sotaque muito aproximado do alemão}

(*Apêndice I.3 – n^o11*);

- (117) **C** olha / lembra montes o italiano olha / ['vita] / (IND) // e se leres principalmente a partir daqui / lembra-te muito o italiano (SIL) (...) olh'aqui ['molto 'téRé] / ó pá lembra-me

(*Apêndice I.3 – n^o17*) (cf. também *n^o27*);

- (156) **N** (...) como é que a gente chegou à conclusão que isto era italiano?

¹⁸ *L'image de facilité (à comprendre et à apprendre) qui lui [au italien] est associée [...] s'estompe très rapidement dès que les enquêtés sont confrontés aux tâches de reconnaissance ou de traduction des textes. Il se peut bien que cette image en trompe l'œil soit attachée à l'oral plus qu'à l'écrit et à l'attribution d'une fréquence élevée de stéréotypes phonologiques («i», «o» et «a»), souvent cités comme caractéristiques permettant de la reconnaître à coup sur (Billiez, 1996: 404).*

(157) **Cr** por causa das massas {risos}

(158) **N** *spaghetti*

(...)

(162) **Cr** eu só sei dizer [sp^agétl]

(*Apêndice I.3 – n^o29*) (cf. também *n^o34*).

Como os exemplos permitem constatar, este reconhecimento pela oralização foi particularmente profícuo no caso do Italiano e só muito residualmente teve impacte no do Alemão (quanto às restantes línguas apresentadas ao longo do Projecto já vimos que houve algumas dificuldades na sua identificação e em relação a nenhuma delas a fonologia foi relevante, provavelmente devido ao facto de as alunas terem tido poucas oportunidades de contactar com registos orais dessas línguas).

Esta situação ter-se-á devido, em nossa opinião, ao facto de as alunas possuírem memória auditiva da língua italiana, fruto do estabelecimento de um contacto informal relativamente sistemático e recente, na época, com a língua em causa, não só através do cinema, como mencionado por uma delas, mas principalmente pela televisão (visionamento de telenovelas brasileiras relativas ao fenómeno da imigração e estabelecimento, no Brasil, de pessoas oriundas de Itália; cf. *Apêndice I.3 – n^o15*, por exemplo).

Deste modo, um dado verbal escrito desconhecido, que visualmente poderia parecer mais distante e de difícil compreensão, é tornado mais próximo, familiar e acessível, do ponto de vista da compreensão, pelo reconhecimento oral da língua, da sua cadência e acentuação, e das próprias palavras (significantes) enunciadas¹⁹: *le recours spontané à une oralisation «intuitive» de l’item ou du segment du texte est un moyen de support au prélèvement d’indices graphémiques ressenti comme particulièrement efficace dans le cas de l’italien* (Masperi, 1996: 496).

¹⁹ Esta temática será retomada no Capítulo 6, analisada mais em detalhe sob o ponto de vista processual.

5.3.2 Ortografia: reconhecimento visual em situação

Se a memória auditiva foi uma ajuda importante para o reconhecimento do Italiano, já no que se refere ao Alemão tal papel foi desempenhado, sobretudo, pelo reconhecimento visual de características gráficas desta língua.

Dado que, em termos de sistema de escrita, o Alemão utiliza o princípio alfabético tal como a LM e as restantes línguas estudadas pelas alunas, em que consiste, então, este reconhecimento pela (orto)grafia? A que nos referimos, neste caso, quando falamos de ortografia?

Com o recurso a esta designação pretendemos referir-nos, em primeiro lugar, à imagem gráfica das línguas, àquilo que os olhos das alunas perceberam quando contactaram com os textos e que encontrou reflexo no seu próprio corpo de conhecimentos, ainda que nem sempre sendo claro, para nós, exactamente em que ponto essa imagem é reflectida, como nas ocorrências seguintes:

CI & M - a grafia é semelhante ao Alemão, como por exemplo: “wurde, nach, zweiten e für”

(*Apêndice I.3 – n.º2*);

(28) **CI** {em voz muito baixa} metemos alemão (SIL) metemos alemão?

(29) **M** ó pá eu acho que é / porque é... é mais parecido com alemão // algumas palavras como [uurde] // aqui [m^a-] [m^axe] //

(*Apêndice I.3 – n.º8*).

De facto, nestes exemplos não nos é possível compreender exactamente que tipo de conhecimento está aqui expresso: será, na realidade, reconhecimento de palavras que já viram escritas? Será que é alguma característica destes vocábulos, como o uso recorrente da letra “w”, por exemplo, que lhes desperta a atenção? Aplicar-se-á a estas, e várias outras, situações a constatação de Dabène de que *ce qui guide les apprenants, ce n'est pas tant l'analogie formelle objective que l'impression de familiarité, de «déjà vu» qu'ils éprouvent* (1996b: 397)? Em relação, particularmente, às ocorrências acima elencadas, não podemos responder com certeza e, por isso, aceitamos a categorização que as próprias alunas apresentam: “a grafia”.

Dado que a “imagem” da palavra pressupõe uma complexidade de elementos, para além do alfabeto usado, nesta categoria incluímos, também, o reconhecimento de características de acentuação, que decorre principalmente da constatação, pelas alunas, da presença de diacríticos nos textos, ou seja, de notações léxicas (Cunha & Cintra, 1991) que consideram “típicas” de certas línguas:

AP, C & I - Pelas terminações das palavras e pelos acentos, concluímos que seria uma língua Germânica

(Apêndice I.3 – n.º4);

(128) **M** o alemão não tem acentos? // mas também tem poucos (SIL) não sei

(Apêndice I.3 – n.º12);

(231) **CS** ó pá é alemão... não pode ser outra coisa / além disso tem aquelas pintinhas em cima do |o| e do |a|

(...)

(244) **Cr** o alemão também tem / pintinhas / isso tem um nome... // não sei é como é que se chama

(Apêndice I.3 – n.º31).

A existência destas notações, próprias de cada língua, foi ainda invocada para descartar hipóteses quanto à identidade da língua em presença. Por exemplo:

- aquando da tentativa de identificação da língua italiana presente na Actividade Principal do 1º Módulo (sobre César), a dada altura uma aluna coloca a hipótese de ser Espanhol, ao que uma colega retruca que não deve ser,

(150) **I** porque como o espanhol usa aquelas coisinhas no |n|... ²⁰

(Apêndice II.2 – n.º15);

- procurando identificar a língua do texto B da mesma Actividade Principal do 1º Módulo,

(25) **M** o holandês não é /

(26) **CI** não /

(27) **M** por causa da acentuação (SIL)

²⁰ (depreendemos que I se queira referir ao uso do til para representação, em espanhol, do nosso dígrafo “nh”)

(*Apêndice I.3 – n°7*).

Uma das ocorrências acima citadas remete-nos também para um outro aspecto interessante no que respeita à (orto)grafia e ao carácter peculiar de que esta categoria aqui se reveste: trata-se da referência às terminações das palavras (*Apêndice I.3 – n°4*). Sendo as terminações características de tipo morfossintáctico das línguas, na verdade, no processo de confronto das nossas aprendentes com o dado verbal escrito, não nos parece que estas características tenham sido reconhecidas, e conseqüentemente valorizadas, como tal, mas antes teriam sido mencionadas por despertarem algum tipo de memória visual que as identificou com a língua em questão (neste caso, o Alemão):

(267) C como é que agora vamos dizer que nos pareceu uma língua germânica? // ahm...
 pelas terminações das palavras e pelos acentos?

(*Apêndice II.2, n°16*).

Clarificando: incluímos nesta sub-categoria a referência às “terminações das palavras” na medida em que, apesar de estas constituírem características da morfologia flexional (Mateus *et al.*, 1992) das línguas em causa, as aprendentes não evidenciam reconhecê-las como tal. Na verdade, a forma vaga e pouco fundamentada de as apresentarem como justificação para a identificação da língua parece mostrar, segundo a nossa leitura e interpretação da situação, que não têm consciência desta índole morfossintáctica; essas terminações surgem-lhes como formas visualmente familiares, são graficamente reconhecidas, mas não pelo valor que efectivamente a Linguística lhes atribui – o de revelarem a identidade morfológica e as funções sintácticas que, no seio da oração gramatical, as línguas lhes atribuem.

5.3.3 Léxico: entre o conhecido e o reconhecido

A leitura dos dados recolhidos permite-nos constatar que as alunas conhecem algum vocabulário em diferentes línguas não estudadas, aparentemente a partir de contactos informais (cf., por exemplo, *Apêndice I.3 – nº10*) com línguas como:

- Italiano,

AP, C & I - pelo conhecimento de algumas palavras do Italiano (vita, molto...) concluímos que seria a língua italiana.

(*Apêndice I.3 – nº5*) (cf. também *nº3*);

(170) **M** olha / [péro] // eles têm a mania de dizer [péro] / não sei quê pér- / não é? {a CI ri}
// é é / eles dizem muito

(171) **CI** isso é [véro]

(172) **M** e pela... e pela novela / *terra nostra* / eles estavam sempre a dizer isso

(173) **CI** eles costumam dizer é *vero* // "però" também?

(174) **M** "però" também // porque / acho que [péro] é porque

(*Apêndice I.3 – nº15*);

(130) **Cr** eu só sei [nona] / [nona] // avó / acho que é avó //

(131) **N** [véné kui] {riso}

(*Apêndice I.3 – nº26*);

(142) **CS** “putroppo” / a gente ouve isso na... no... nos filmes //

(...)

(148) **CS** não sei mas sei que eu já ouvi na televisão / e era um filme italiano

(*Apêndice I.3 – nº28*);

- Alemão,

AP, C & I – (...) e dado à existência da palavra “und” (que significa e em alemão)

(*Apêndice I.3 – nº4*);

(217) **CI** {em voz muito baixa} isto não é cinco? (SIL) (...)

(261) **M** “für” é cinco

(262) **CI** cinco?

(263) **M** ai não / isso é “fünf” (SIL)

(Apêndice I.3 – n^o16);

(20) **CS** agora o texto B... não sei porquê mas... / parece alemão ou assim uma coisa (...)

(22) **CS** por causa do [~ud] (IND) {riso}

(Apêndice I.3 – n^o24);

(215) **Cr** *ja* //

(216) **N** *ja* é alemão // *ja* / *nein*

(217) **CS** ora deixa ver se está aqui algum (IND) //

(218) **Cr** eu sei dizer algumas coisas...

(219) **N** então diz a ver se há aqui alguma coisa

(220) **Cr** ahm... *deutsch* //

(221) **CS** ai *deutsch* //

(222) **N** isso é das salsichas não é? // *deutschland*

(223) **Cr** não sei

(224) **CS** *deutsch* é... é alemão

(Apêndice I.3 – n^o30) (cf. também n^o25);

- Castelhana,

(84) **Cr** “però” é mas / mas em espanhol

(Apêndice I.3 – n^o33);

(252) **N** na espanha também é assim que se diz / “vicino”

(Apêndice I.3 – n^o34) (cf. também n^o47);

(10) **P** o que... significa... “hacerlo”? / é... do verbo *hacer* / ahm... identificaram a língua que temos aí no texto?

(11) **Als** espanhol

(12) **P** é o espanhol / *hacer*... espanhol / significa +

(13) **Al** fazer

(Apêndice I.3 – n^o52) (cf. também n^o7).

Este conhecimento vocabular suporta, assim, uma rudimentar competência lexical (QECR, 2001) em línguas nunca estudadas, cujo grau de desenvolvimento

está intimamente ligado ao facto de o reconhecimento da “face gráfica”²¹ das palavras poder não corresponder a um conhecimento da sua *face significativa* (Cunha & Cintra, 1991: 75), ou seja, do seu conteúdo, do seu significado (cf. ocorrências n^{os} 15, 25 e 28 supra-citadas ou mencionadas).

Os exemplos até aqui apresentados referem-se apenas a vocábulos que eram, à partida, conhecidos das aprendentes, alguns dos quais nem sequer estavam presentes nos textos fornecidos. Por isso, se tivermos em conta a identificação e tradução de muitos outros ao longo da resolução das actividades, com base nas transparências detectadas ou em conhecimentos partilhados (cf. *Apêndice I.3 – n^o20*), podemos considerar que este conhecimento (ou reconhecimento) lexical é bem mais alargado do que estes poucos exemplos dão conta e proporciona às alunas, assim, uma mais ou menos tímida aproximação à competência semântica tal como é apresentada no QECR (2001).

Olhar e relevar as ocorrências de expressão de conhecimentos lexicais permite-nos, ainda, constatar como, com a implementação do PP, se criaram, na aula, espaços que permitiram às alunas verbalizar e partilhar estes conhecimentos, eventualmente reflectindo um pouco mais sobre eles do que se tais ocorrências tivessem (como certamente terão) tido lugar num ambiente informal de conversa extra-aula, fruto da necessidade de usar esse conhecimento como ponto de apoio para a resolução de uma tarefa concreta. Esta oportunidade de verbalização e partilha será tão mais importante quanto contribua para uma consciencialização, por parte dos sujeitos, da realidade de possuírem alguns conhecimentos, mesmo que muito incipientes, num domínio tão fundamental para a compreensão e aprendizagem de uma língua como seja o do vocabulário (cf. Bogaards & Laufer, 2004), potenciando o reconhecimento de que não é só em ambiente formal e escolar, orientado por alguém que se considera *expert* na língua, que se pode adquirir este tipo de conhecimento, mas que ele está disponível para essa aquisição a partir de situações de contacto informais, desde que o sujeito esteja

²¹ Adaptação nossa da noção de *face sonora* apresentada em Cunha & Cintra, 1991.

consciente deste facto e active as suas competências linguístico-comunicativas e de aprendizagem.

5.3.4 Morfossintaxe: conhecimento e raciocínio em conjugação

Nesta sub-categoria agrupamos, sob a designação aglutinada de “morfossintaxe”, os conhecimentos evidenciados pelas alunas patentes em ocorrências que recaem, tanto no domínio da morfologia, em particular flexional, como no domínio da sintaxe, o qual, numas línguas mais do que noutras, pode ter impacte no primeiro (cf. Mateus *et al.*, 1992).

Assim, a leitura dos dados permite-nos observar que o facto de haver na turma uma aluna que estudava Alemão permitiu alguns momentos de partilha de conhecimentos (ainda que não isentos de imprecisões) ao nível da morfossintaxe desta língua:

- (583) I ahm... // “sich” quer dizer... é... é tipo aqueles pronomes... (IND) é assim...
(584) C {rindo} estou a perceber perfeitamente / conheço-os todos // isso no português quer dizer o quê?
(585) I ahm... lavar-me / é o me
(586) C ai o pronome pessoal / okay
(597) I exacto / pronome pessoal
(588) C o me... o se... o te... / é assim isso não é?

(*Apêndice I.3 – n^o21*) (cf. também *n^o22*);

- (656) I isto é um verbo de partícula separável
(657) C ai... é um verbo de partícula separável... não sei se estás a ver

(*Apêndice I.3 – n^o23*).

A presença dessa aluna foi, ainda, pretexto para uma incipiente reflexão sobre a formação de palavras em Alemão e a relação desta língua com a inglesa:

- (267) P “freizeit” / ahm... e porque é que “freizeit” é tempo livre? / é que eu olho para cima e vejo assim... “zeit”... e depois “freizeit”
(268) I ahm... “zeit” é tempo / e “frei”... é livre acho eu / {em voz baixa} agora não sei //
(269) P “frei” é livre? //
(270) N {em voz baixa} é como *free* do inglês

(271) **P** ahm... e se tu não soubesses alemão? / se não soubesses alemão nenhum era fácil chegar lá?

(272) **I** não

(273) **N** ó professor mas o “frei” tem a ver com o *free* inglês / *free* em inglês é livre

(Apêndice I.3 – n°46).

No que respeita à morfossintaxe, encontramos, ainda, ocorrências que, apesar de aparentemente remeterem para esta sub-categoria, não são suficientemente explícitas para que percebamos exactamente o tipo e origem do conhecimento que lhes subjaz – talvez por os próprios conhecimentos detidos não serem explícitos, mas antes “intuitivos”, sendo, assim, impossível perceber em que são baseados. Ilustrando estas situações destacam-se as ocorrências:

(267) **C** como é que agora vamos dizer que nos pareceu uma língua germânica? // ahm... pelas terminações das palavras e pelos acentos?

(Apêndice I.3 – n°19);

(36) **CS** (...) alemão não é de certeza porque... por aquilo que nós vemos em outros textos não tem aqui... nada que nos leve / pronto não tem assim muitas parecenças com... tem parecenças não tem é certas palavras que nós encontramos em textos alemães

(Apêndice I.3 – n°42);

(76) **N** (...) não basco não que tem muitos i e aqui não tem muitos

(Apêndice I.3 – n°55).

A indefinição destas ocorrências não invalida porém, a nosso ver, que elas complementem a evidência de uma consciência linguística das aprendentes sobre o facto de as línguas serem dotadas de uma estrutura morfossintáctica determinada, mesmo que a competência para a identificação das implicações deste facto no reconhecimento ou compreensão de uma língua “desconhecida” seja reduzida e não conduza, por isso, a desempenhos com resultados positivos alargados e evidentes.

Apesar disto, a emergência espontânea de conhecimentos de índole morfossintáctica acerca das várias línguas apresentadas não foi, como se percebe,

uma realidade significativamente ocorrente (exceptuando-se o caso da aluna já mencionada).

Cremos, porém, que as actividades propostas favoreceram uma observação atenta e alguma reflexão sobre as línguas, que se traduziu:

- quer na actualização e explicitação de conhecimentos de índole informal:

(177) **CI** então e esses dois |z| olha / assim... não é? // olha / *ragazza*... não é?

(*Apêndice I.3 – n.º14*);

(302) **N** porque o alemão é declinável

(*Apêndice I.3 – n.º32*);

(225) **P** (SIM) acusativo / e porque é que no italiano não é acusativo?

(226) **Al** sei lá agora

(227) **N** (SIM) porque não se declina

(*Apêndice I.3 – n.º50*);

- quer na descoberta de novos conhecimentos:

(142) **P** (...) portanto... as terminações –i e –e são de facto... ficam a saber agora que eu também não sabia... são terminações de facto de plural

(*Apêndice I.3 – n.º43*);

(103) **P** a terminação |e| e a terminação |i| são de... plural / em italiano

Cf:

(171) **Cr** porém / sacrificado à proscrição do novo regime

(172) **P** ahm... recordem o que eu disse há pouco a propósito da... terminação |e| e |i|
são terminações de +

(173) **AP** plural

(*Apêndice I.3 – n.º49*).

Estes dois últimos exemplos, separados no tempo por vários meses, mostram-nos também como a descoberta, neste caso, de características das línguas pode ser relativamente bem sucedida, mas a transformação dessa descoberta em conhecimento efectivo, integrado nos quadros mentais dos sujeitos e retido na memória, a fim de poder ser reutilizado em situações posteriores (teoria dos *schemata* de Bartlett, in Nunan, 1993), é algo mais complexo e problemático, e que

provavelmente só acontecerá efectivamente se o contacto com essas características ocorrer mais do que uma vez, mais do que pontualmente, fruto de uma postura de constante observação atenta e reflexão sobre as línguas. Recorde-se que

a aquisição de conhecimento sobre a língua [...] realiza-se com base no conhecimento declarativo que o aprendente já possui, mas essa aquisição só é possível se forem desencadeados os mecanismos processuais da integração dos estímulos linguísticos e da reflexão sobre a língua e sobre a aprendizagem (Alegre, 1999b: 104).

5.3.5 LM/LE: impacte de desconhecimentos no processo de compreensão

Releituras dos dados à luz da subcategoria em análise, concebida em função da evidenciação, pelas alunas, de conhecimentos declarativos relativos às LE envolvidas no PP, fizeram emergir um último (mas certamente não menos importante) campo de reflexão, relativo ao papel, ou impacte, que desconhecimentos em LM (Português) ou dificuldades sentidas no domínio desta língua poderão ter sobre a compreensão de outros dados verbais²².

As dificuldades em LM puderam ser detectadas sobretudo em três domínios, como ilustram os exemplos seguintes:

- *léxico-semântico*,

- (150) **CI** pois é / olha lá / este “geloso” não é zeloso? // =**aparentemente CI ouviu um comentário de outro grupo**=
- (151) **M** zeloso?
- (152) **CI** sim
- (153) **M** que é isso?
- (154) **CI** é uma pessoa... (IND - ruído que impede que se ouça a resposta)
- (155) **M** se tu o dizes... eu confio em ti // zeloso
- (156) **CI** mas agora temos que mudar isto //
- (157) **M** zeloso + / zelar
- (158) **CI** pois //
- (159) **M** então + / e agora... (SIL) então e agora qual é a justificação?

(*Apêndice I.3 – n.º15*);

²² Reveja-se a descrição da aula de 22 de Maio, nas páginas 155 e 156 deste texto.

(83) **E** zeloso / vocês traduziram por zeloso / o que é que significa zeloso / em português?

//

(84) **M** com medo // não é?

(*Apêndice I.3 – n°41*);

(260) **CS** (...) {em voz baixa} o que é uma saga?

(261) **N** tu não sabes o que é uma saga? / a saga do (IND)

(262) **CS** o que é isso?

(263) **N** uma saga...

(263) **Cr** o que é uma saga?

(264) **N** um... tipo... uma aventura...

(265) **CS** fiquei mesmo a perceber {risos}

(*Apêndice I.3 – n°35*);

(199) **Cr** só há uma palavra que não compreendemos que é “abluciones”

(...)

(244) **P** exacto / isto é + // os banhos... as hidromassagens... / abluções // ABLUÇÕES / ahm... isto tem que ver com o verbo *ablauo*... latino // *lauo* significa o quê? // querem que eu enuncie? / *lauo lauas lauare* +

(245) **Als** lavar

(246) **P** lavar / ora os banhos... uma das finalidades dos banhos é +

(247) **Cr** lavar

(248) **P** portanto estas “abluciones” têm que ver com o que é tratamento com águas / isto é os banhos...

(*Apêndice I.3 – n°45*) (cf. também *n°s 48 e 51*);

- *morfológico*,

(104) **P** guerras combates / lutas batalhas / o adjetivo *immanis immane*... que é o que temos aí em “immanissimis” / significa ahm... horrível horrendo... terrível / em que grau está ele? //

(105) **N** sintético

(106) **P** no grau +

(107) **N** sintético

(108) **Al** {em voz baixa} superlativo

(109) **P** superlativo / no grau superlativo // “immanissimis” / qual é o grau superlativo do adjetivo português horrível? (SIL) grau superlativo de horrível? (SIL) então grau comparativo de igualdade?

(110) **C** tão horrível como

(111) **P** tão horrível como / comparativo de superioridade?

- (112) **Als** mais horrível
 (113) **P** mais horrível que / inferioridade?
 (114) **Als** menos horrível que
 (115) **P** superlativo + // superlativo analítico? //
 (116) **N** (IND)
 (117) **P** N?
 (118) **N** {em voz baixa} horribelissimo
 (119) **P** analítico
 (120) **N** horrívelz- {risos}
 (121) **P** eu estou a pedir o analítico / o superlativo analítico
 (122) **N** ai o analítico?
 (123) **P** o analítico é o que é composto
 (124) **N** (INT) muito horrível
 (125) **P** muito horrível / muito horrível ou + / agora o sintético +
 (126) **Als** horribel – {risos}
 (127) **P** este... adjectivo português mantém / o superlativo erudito... latino / ahm...
 horrível diz-se em latim *horribilis horribile* / portanto o superlativo será +
 (128) **CI** {em voz baixa} horribilissi-
 (129) **P** *horribilissimus*... que deu para o português horribilíssimo // muito bem / vamos
 então agora à análise morfossintáctica do texto

(Apêndice I.3 – n.º36);

- *sintáctico*,

- (124) **Cr** (...) também é esquisito porque eu... / em português esqueci-me de tudo / esqueci-me o que era o complemento directo / o que é um complemento indirecto / não sabia quase nada disso quando cheguei ao décimo ano / e... é esquisito porque tenho que arranjar palavras se é um complemento directo / tenho que arranjar outro tipo de palavras se é um complemento indirecto / aprendi o complemento determinativo que eu nem sequer sabia o que era...

(Apêndice I.3 – n.º38).

Não deixa de ser, também, curioso que este potencial de impacte do nível de conhecimentos da LM na aprendizagem da LE não seja uma novidade para as alunas, cuja experiência de aprendizagem, em particular da língua latina²³, lhes

²³ Refira-se Carneiro: *penso que o ensino do Latim deve renovar-se no apelo constante às relações com o Português (e eventualmente com outras línguas românicas). [...] E, no que respeita ao léxico, deveria desenvolver-se muito mais o estudo das relações Português-Latim, através da organização de campos semânticos, campos lexicais e de famílias de palavras, surgindo, devidamente integrado, o problema das divergências e convergências vocabulares* (1993: 162/163).

tinha vindo a fazer sentir que traziam muitas lacunas que necessitavam colmatar a fim de serem bem sucedidas:

- (15) **E** na tua opinião / faria sentido que este tipo de actividades fosse realizado em outras aulas de língua? / e porquê? /
- (16) **M** sim //
- (17) **E** sim +
- (18) **M** na língua portuguesa //
- (19) **E** na língua portuguesa / concretamente // e porquê? //
- (20) **M** porque... no... a português / nós... quando (IND) a professora não nos ensinou tantas coisas como estamos agora a aprender //
- (21) **E** sim / em que aspecto? / que tipo de coisas? (SIL)
- (22) **M** matérias / que... o professor / ele próprio mesmo diz / que nós temos falta de conhecimentos de algumas matérias // quando nós estamos a traduzir um texto a latim / ele verifica isso //

(*Apêndice I.3 – n.º 40*).

Parece, assim, evidenciar-se uma falha num dos objectivos da aprendizagem da LM que, segundo Alegre, deverá fornecer aos alunos as bases para o desenvolvimento dos três tipos de conhecimento processual constituintes da “consciência linguística” definidos por Wolff (1995), ou seja, o proporcionar de *fases de reflexão sobre a língua do ponto de vista estrutural e semântico e uma metalinguagem que possa servir de instrumento de análise* (1999b: 106). Os nossos dados não nos permitem aprofundar esta questão, e também não é objectivo deste trabalho fazê-lo, mas não quisemos deixar de a levantar na medida em que será um dos aspectos que poderá ter um impacte significativo na implementação de actividades do tipo das que propusemos com o PP, uma vez que partilhamos o entendimento de Pit Corder (1992) de que o conhecimento da LM, constituindo um elemento cognitivo do aprendente, tem um papel essencial, não só na aprendizagem de uma nova língua, como afirma o autor, mas no próprio processo de lidar com dados verbais numa nova língua e, por isso, não é lógico considerar que o conhecimento adquirível a partir desse contacto vá ser meramente somado ao conhecimento da LM, sem com ele interagir, sem se modificarem reciprocamente. Afinal:

L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement (Dabène, 1996b: 397).

Realizar as actividades propostas no âmbito do PP, porém, não permitiu só detectar estas lacunas; também propiciou oportunidades de alargamento dos conhecimentos em LM²⁴, nomeadamente de índole lexical, potenciados pelo facto de terem que ser, em geral, induzidos (se bem que com auxílio, por vezes, do professor), e não fruto de recurso a um qualquer outro meio auxiliar:

(22) **CS** ahm... os meus conhecimentos da língua / das línguas em que eu estou a estudar... avançam muito / eu acho //

(23) **E** sentes que avanças / e avanças porquê? / o que é que tu achas que faz com que tu avances? / quando passas a aprender outras coisas que se calhar até aqui não aprendeste? // o que é que este trabalho tem de específico que tu achas que de facto te ajuda? //

(24) **CS** sei lá / aumentar o vocabulário talvez / não sei

(*Apêndice I.3 – n.º39*):

(55) **P** exíguo / e o que é que significa exíguo no português? (SIL) exíguo // ahm... esta sala... ou melhor / o espaço desta sala é exíguo

(56) **Al** pequeno?

(57) **P** pequeno... / não escrevam / pequeno... estreito... acanhado... etc // ora se é pequeno se é estreito se é acanhado... é diminuto // mas / podemos deixar na tradução para o português exíguo exactamente / sabendo que este exíguo significa diminuto / que não é em grande quantidade

(*Apêndice I.3 – n.º53*) (cf. também *n.º44*):

(219) **P** “claim” / significa +

(220) **CS** ahm...

(221) **N** {em voz baixa} chamar

(222) **P** diz diz

(223) **N** chamar

²⁴ Cf. Cook, 1992, a propósito de como a aprendizagem de uma L2 pode influenciar o conhecimento da L1, concretizando uma transferência cujo sentido é inverso ao que geralmente é apontado; cf., também, Castagne, a propósito do projecto InterCompréhension Européenne: *cette approche développe une dextérité linguistique dans la langue maternelle que beaucoup de nos étudiants de langue maternelle francophone ou pas n'avaient pas avant notre apprentissage* (2006: 14).

- (224) **P** chamar... neste caso chamar a si ou + // exigir... reclamar também não é?
(225) **CS** (SIM) reclamar / é isso

(Apêndice I.3 – n.º 54).

Este último exemplo permite-nos observar como este processo de alargamento vocabular se estende também ao conhecimento de outras línguas do currículo, que não apenas a materna, comprovando que este tipo de trabalho detém potencialidades aquisitivas que não se restringem à língua objecto de estudo da disciplina em que é implementado, ou mesmo à LM: também a aprendizagem de outras línguas integrantes do currículo dos alunos poderá colher frutos desta abordagem. Inversamente, note-se, também ocorreu que a tentativa de convocação de conhecimentos oriundos do estudo formal, escolar, de outras línguas foi limitada pelas dificuldades manifestadas pelas aprendentes em relação ao domínio dessas línguas (cf. comentário à aula de 24 de Outubro na página 161 desta tese).

Para reflexão!

Por que motivo é esta constatação, quiçá previsível, de que as alunas possuem alguns conhecimentos em línguas que nunca estudaram, interessante ou até pertinente?

Do ponto de vista de um diagnóstico dos conhecimentos dos sujeitos poderá não ser um contributo sobremaneira significativo, mas no que concerne às implicações desta constatação e deste levantamento em todo o processo de “manipulação” e aprendizagem de línguas, este é um tema que não pode ser ignorado e cuja pertinência, indiciada logo nas primeiras leituras realizadas (cf. Capítulo 4.1), será revalorizada com o decorrer da análise.

5.4 Conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem verbal

(42) **Cr** (...) eu quando vim para latim fiquei um bocado espantada por haver declinações porque nunca tinha ouvido falar daquilo na minha vida / não sei se as outras línguas têm declinações sei que o alemão tem mas não conheço mais nenhuma / (...) acho que é preciso também conhecer assim um bocado da estrutura da língua para se poder compreender

(Apêndice I.4 – nº24)

Antes de avançarmos, uma nota de clarificação sobre a identidade desta sub-categoria e o porquê de ela surgir separada da anterior, particularmente uma vez que a morfossintaxe (que, como veremos, é o domínio maioritariamente representado nos dados) foi também aí referida.

Quando, no Capítulo 5.3.4, mencionámos os conhecimentos sobre morfossintaxe evidenciados pelas aprendentes, referimo-nos sobretudo a conhecimentos declarativos prévios sobre línguas em concreto, sobre as línguas “desconhecidas” que estavam a ser objecto de compreensão e reflexão. Contudo, a evidência da morfossintaxe, no nosso quadro de análise, não se restringe àquelas poucas referências. Pelo facto de o PP ter sido um trabalho desenvolvido no contexto da aprendizagem formal de uma língua para a compreensão da qual o conhecimento do funcionamento das línguas é fundamental (um domínio onde se inscrevem, por exemplo, as noções de “coerência” e “coesão” textuais; cf. Ducrot & Schaeffer, 1995), esta é uma temática de contornos próprios e mais vastos do que aqueles que já foram mencionados. Face aos dados afigurou-se-nos, por isso, interessante conhecer a regularidade, profundidade e relevância da emergência desta temática. Considerámos pertinente avaliar o papel que lhe é atribuído pelas alunas, por um lado, e pelo docente, por outro, a pretexto de uma reflexão sobre o lugar deste domínio no quadro da construção de uma competência de comunicação plurilingue.

A reflexão sobre o funcionamento da linguagem verbal em termos mais genéricos parece, por isso, merecer-nos uma atenção mais particular, profunda e algo diferente daquela que tivemos já oportunidade de realizar, razão pela qual é agora retomada, com um enfoque já mais próximo do processual do que na análise

das categorias anteriores, pelo que esta sub-categoria se encontra na charneira entre “O Mundo das línguas e as Línguas do mundo” e “Acesso ao sentido de novos dados verbais”.

Sendo o nosso público participante constituído por alunas de línguas com vários anos de estudo das mesmas, esta é uma categoria de conhecimentos omnipresente, explícita ou implicitamente, em todas as aulas de Latim que pudemos observar, mesmo nas menos directamente ligadas ao PP. Daí que, para esta análise, nos tenhamos concentrado, por um lado, nos enunciados das aprendentes a propósito das línguas que nunca estudaram e, por outro, nas aproximações feitas entre características e estrutura das línguas estudadas e a língua-alvo do trabalho para, a partir daí, atingirem um maior grau de compreensão da língua desconhecida.

Ao terminar o processo de levantamento dos enunciados mais ilustrativos desta categoria uma primeira observação se nos sugere: ao contrário do que inicialmente esperávamos, no decorrer do PP as referências ao funcionamento das línguas não são muito abundantes (sobretudo se comparadas com outras sub-categorias do domínio dos conhecimentos), e restringem-se quase exclusivamente a observações de índole morfossintáctica. Para além disso, são referências muitas vezes provocadas pelo próprio professor, que procura levar as alunas a explicitar, por um lado, e consciencializar, por outro, o papel deste domínio na compreensão de uma língua.

É o que podemos verificar, por exemplo, na ocorrência seguinte, em que, face à dificuldade de um dos grupos em identificar um dos vocábulos pedidos na Ficha de Trabalho sobre o Astérix, o professor procura, com as alunas, proceder a uma análise sintáctica que lhes permita chegar a uma conclusão:

- (69) **P** (...) qual é o sujeito?
- (70) **N** toda a gália
- (71) **P** toda a gália / no texto dois qual é o vocábulo que corresponde ao sujeito?
- (72) **Cr** “galia osoa”

- (73) **P** "galia osoa" /sim senhor / ahm... está ocupada ou é ocupada / no texto um / o que é que lhe corresponderá em termos de predicado / no texto dois?
- (74) **N** {em voz baixa} este "daukate"
- (75) **P** "daukate"?
- (76) **N** não sei professor {rindo}
- (77) **P** talvez / portanto
- (78) **N** (INT) não sei qual é o predicado

(Apêndice I.4 – n.º1).

A constatação empírica, tanto da investigadora como do professor, do escasso recurso, pelas alunas, à morfossintaxe como potencial via de acesso ao sentido das frases, provavelmente devido às dificuldades por elas sentidas neste domínio, levou a que no 2º Módulo (*As Termas*) se solicitasse explicitamente a tentativa de detecção de características morfossintáticas das línguas em presença. A concretização da actividade confirmou as dificuldades pressentidas, uma vez que quase ninguém conseguiu dar resposta *de motu proprio* a esta solicitação, a não ser, mais uma vez, por “provocação” do docente:

- (45) **P** (...) lá em cima no começo do texto... eu não sei ler isto “op de top van de cauberg”... logo ao começo não é?
- (46) **N** (INT) isto é a localização geográfica
- (47) **CS** exacto / deve ser no... num topo
- (48) **N** (SIM) é a terra
- (49) **P** estão a ver há pouco quando se pedia para... para fundamentar com palavras e expressões tendo em conta... a morfossintaxe? / exactamente / portanto isso é + / essa expressão +
- (49) **N** é o complemento circunstancial de lugar

(Apêndice I.4 – n.º13).

A observação deste facto reforçou, também, a atenção do docente para esta problemática, que ele procurou abordar mais claramente na 2ª Fase do PP, nomeadamente aquando da comparação do excerto latino do Exórdio do *Pro Archia* com a respectiva tradução inglesa:

- (86) **P** sim senhor está muito bem // ahm... de que natureza é esta oração? / turma inteira / de que oração se trata? (SIL) então? // quem responde? // no inglês / que oração é essa?
- (87) **CS** (SIM) {em voz baixa} é uma hipótese
- (88) **P** classificar a oração no inglês

- (89) **N** oração // {em voz baixa} subordinada
 (90) **Cr** hipotética (SIL)
 (91) **N** oração... subordinada condicional
 (92) **P** condicional // “si” no latim... morfologicamente + //
 (93) **N** conjunção condicional
 (94) **P** conjunção condicional / portanto temos uma oração condicional no... latim também

(*Apêndice I.4 – n°19*).

A passagem ilustrada pela ocorrência *n° 1* (anteriormente citada), ocorrida na sequência da afirmação das alunas de que se tinham baseado na localização do vocábulo na frase, tendo por referência um sinal de pontuação, para chegar à resposta pedida, serviria, mais tarde, para que o professor as alertasse para uma realidade que, apesar de aparentemente não lhes dever ser estranha, pelo facto de terem estudado já várias línguas, parecia não ter sido inteiramente consciencializada ou compreendida:

- (273) **P** (...) // o recurso à posição dos vocábulos na oração (...) é de facto o que nos oferece menor segurança / e exactamente porquê?
 (274) **N** porque varia de língua para língua
 (275) **P** porque a sintaxe de cada uma das línguas é / pode ser / completamente diferente // sabemos / comparando o latim com o português / que a ORDEM de colocação dos vocábulos na frase não tem / nada que ver / com / o significado do texto // tem que ver é a função sintáctica

(*Apêndice I.4 – n°2*).

A aparente confusão entre estrutura de superfície e estrutura de conteúdo (Chomsky, 1971), as quais caracterizam o processo de construção e expressão de ideias nas diferentes línguas, está também patente no trabalho de outro grupo, quando, na actividade relativa a Júlio César, procuram descobrir se o texto em Italiano e o texto em Alemão abordam o mesmo assunto:

- (419) **C** agora resta saber se os dois tratam da mesma coisa não é? mas pronto
 (420) **I** (INT) eu acho que sim (IND)
 (421) **AP** um / corresponde
 (422) **C** (INT) sim / é assim / a última frase acaba de maneira muito parecida mas... o resto do texto / comparas o tamanho vêes logo que não tratam o mesmo
 (...) – 2ª aula
 (300) **I** hm hm // espera aí / os textos são iguais?

- (301) **AP** são
 (...)

(305) **I** mas eu não sei se são iguais... //

(306) **C** eu tenho as minhas dúvidas / porque o tamanho de um com o tamanho do outro / os parágrafos de um e os parágrafos do outro... // mas o fim é igual portanto já não sei

(307) **AP** em princípio sim

(308) **C** e aqui tem datas olha / cinquenta e nove cinquenta e oito... e aqui não vejo nada disso //

(309) **AP** mas nós na... na outra ficha que fizemos considerámos que sim / que eram iguais

(310) **C** considerámos? //

(311) **I** ai pois foi (SIL)

(*Apêndice I.4 – n.º4*).

Este enunciado permite-nos detectar uma série de equívocos ao nível do conhecimento, ou desconhecimento, das aprendentes acerca do funcionamento das línguas. Em primeiro lugar, elas parecem considerar que, para dois textos “tratarem da mesma coisa”, terão que ser iguais, ou seja, expressar exactamente as mesmas ideias (*a última frase acaba de maneira muito parecida mas...*). Isto manifesta, a nosso ver, alguma confusão entre a concepção de textos versando a mesma temática e textos que são traduções um do outro, com evidência de que o processo de tradução implicará uma transposição mais ou menos linear de palavras e estruturas (cf. Capítulo 6.1.1). Em seguida, as alunas agravam, de certo modo, esta confusão, ao centrarem-se no tamanho dos textos como critério de aferição da semelhança temática.

Esta concentração nos aspectos de superfície revela-se, assim, como uma tendência aparentemente natural, tanto mais surpreendente, em nosso entender, quanto o facto de serem estudantes de Latim e de pelo menos outras duas línguas modernas as ter já, certamente, confrontado com a falibilidade deste critério:

- (42) **C** enquanto que... que o inglês e o francês têm uma estrutura muito parecida com a nossa / sujeito... predicado... complemento directo ou indirecto... no latim não / está tudo misturado e temos que estar a ver pela term... pela desinência... o que é que poderá ser e o que não poderá

(*Apêndice I.4 – n.º23*).

Contudo, apesar destes momentos de equívoco, encontramos outros em que as alunas discutem, ainda que incipientemente e por vezes com algumas dificuldades de explicitação de raciocínios, implicações da morfossintaxe na semântica das frases, revelando conhecimentos neste domínio e capacidade de os relacionar e transferir para novas situações:

- quer chegando, com sucesso, a conclusões pertinentes,

- (235) **C** (...) lembra-me legislação... qualquer coisa desse género // porque... como está aqui olha / organizou... reorganizou... uma legislação //
- (236) **AP** não o “re” está antes da vírgula por isso não tem nada a ver com organizou //
- (237) **C** até pode ter
- (238) **AP** não... tem uma vírgula
- (239) **C** então e quê? / se tu puseres... o João vírgula... filho de não sei quem não continua a ter que ver com o João? //
- (240) **AP** ahm... mas não...
- (241) **C** (INT) continua a ter
- (242) **AP** mas aqui o “re”... // o organizar ou reorganizar é que eu acho (IND)
- (243) **C** porque não vais pôr aqui “re” sem nada / organizou ou reorganizou
- (244) **AP** mas talvez tenha a ver... talvez tenha a ver com a expressão anterior porque olh’aqui // tem a ver com a anterior já não tem a ver com esta //

(*Apêndice I.4 – n.º5*);

- (367) **Cr** há aqui tantos “war” / como é que isso pode ser tantas guerras?
- (368) **CS** pois isso é um verbo / por isso é que eu estou a dizer que é um verbo

(*Apêndice I.4 – n.º8*);

- (398) **N** agora / e / “und” / “und” tínhamos dito que era e / não era? / é uma conjunção copulativa //
- (399) **Cr** isso não é preciso saber
- (340) **N** está a ligar duas frases então tem que haver outro predicado nesta frase

(*Apêndice I.4 – n.º9*) (cf. também *n.ºs 12 e 15*);

- quer incorrendo em novos equívocos, reveladores, contudo, da realização de alguma reflexão,

Sobre o vocábulo “persone” (pessoas) em italiano:

- (121) **AP** se fosse plural talvez tivesse o |s|

(*Apêndice I.4 – n.º14*);

- (85) **P** *confiteor*... confessar / *infitior*?
 (86) **CI** {rindo e em voz baixa} desconfessar
 (87) **P** *infitior*?
 (88) **CI** {em voz baixa} desconfessar
 (89) **P** falem alto // *confiteor* significa confessar / no português o prefixo in- implica + /
 normalmente + (SIL) há pouquinho diziam-me que uma pessoa ingênua é uma pessoa que +
 (90) **AI** (IND)
 (91) **P** que não tem talento / então in- +
 (92) **CS** negação
 (93) **P** então *confiteor* confessar / *infitior* +
 (94) **CS** não confessar
 (95) **P** não confessar / ou seja... quem não confessa +
 (96) **CI** desconfessa {risos}
 (97) **AP** desmente

(Apêndice I.4 – n°17) (cf. também n° 6).

A exiguidade dos conhecimentos morfossintáticos ou a dificuldade no recurso aos mesmos não impedem, porém, que algumas aprendentes lhes reconheçam importância no processo de compreensão de uma língua e, conseqüentemente, a necessidade de serem claramente abordados e desenvolvidos nas aulas:

- (42) **Cr** se calhar apresentar aos alunos... ideias das línguas / assim mais gerais // talvez algum vocabulário também / não sei // eu acho que... que é mais... à base de... pronto é... entender a língua / eu por mim nem sequer conhecia / as línguas / eu quando vim para latim fiquei um bocado espantada por haver declinações porque nunca tinha ouvido falar daquilo na minha vida / não sei se as outras línguas têm declinações sei que o alemão tem mas não conheço mais nenhuma / e... / pronto se calhar eu via lá palavras que... / por exemplo podia aparecer no texto em alemão uma palavra que eu se calhar até... como tenho colegas que estudam alemão podiam dizer isto é... dia por exemplo / aparecer dia noutra... num... portanto num caso diferente / ser a mesma palavra mas eu já não a conseguir identificar / acho que é preciso também conhecer assim um bocado da estrutura da língua para se poder compreender

(Apêndice I.4 – n°24);

(46) **N** sim concordo / porque nós não podemos dizer que conhecemos... por exemplo eu não posso dizer que conheço a língua alemã... sabendo que esta palavra diz isto... sabendo que se tenho um texto todo se calhar em mil palavras conheço três / porque acho que... a língua não é um conjunto de palavras / a língua é... o seu funcionamento / é... a forma como elas se relacionam / como constituem... por exemplo eu posso conhecer da música o dó... o lá... / o si / mas não sei... o que interessa é a sua totalidade

(*Apêndice I.4 – n°26*);

No caso da aluna **Cr**, já aquando da Entrevista 1 (Anexo II.2), ela tinha evidenciado reflexão sobre esta temática, patenteando a consciência de que as possibilidades de comparação e transferência, neste campo, não são infinitas, antes dependem do grau de proximidade das línguas em questão, nomeadamente em relação à LM do sujeito envolvido no processo de compreensão:

Sobre a integração de actividades do tipo das do PP em aulas de outras Ls:

(10) **Cr** acho que sim // se tivesse que ver com a língua que se está a estudar não é? / porque... se for em inglês e alemão e ahm... p'ra retirar do português não dá / tinha que ser alguma coisa relacionada... com a língua da disciplina
(...)

(18) **Cr** tem mas é muito mais difícil porque / se as línguas forem parecidas podemos ter... palavras parecidas e dá muito mais fácil p'ra tirar / ahm... o significado de palavras tem que ter alguma coisa parecida // porque uma palavra assim afastada... é um bocado difícil

(*Apêndice I.4 – n°11*).

E mesmo quando esta proximidade é aparentemente grande, poderão ainda surgir equívocos devido ao modo próprio como cada língua, cada cultura, encara certos conceitos e, conseqüentemente, os expressa. Isto mesmo fica patente na ocorrência que se segue, a qual constituiu um momento de alerta e reflexão sobre a possibilidade de existência de peculiaridades de visão do mundo intrínsecas às línguas, neste caso o modo como é encarada, e expressa, a progressão temporal num texto latino e a sua relação com o acto de recordar²⁵:

²⁵ Cf.: *we are so accustomed to our own well-worn grooves of expression that they have come to be felt as inevitable. Yet destructive analysis of the familiar is the only method of approach to an understanding of fundamentally different modes of expression. When one has learned to feel what is fortuitous or illogical or unbalanced in the structure of his own language, he is already well on the way towards a sympathetic grasp of the expression of the various classes of concepts in alien types of speech. Not everything that is "outlandish" is intrinsically illogical or far-fetched. [...] A cursory examination of other languages, near and far, would soon show that some or all of the thirteen concepts that our sentence*

- (21) **P** a infância / ahm... esse “memoriam ultimam”... *ultimam memoriam*
- (22) **Cr** é... a memória pass-... recente
- (23) **P** é o tempo mais +
- (24) **Cr** recente //
- (25) **P** o tempo mais + / que diz no inglês? / no inglês diz que é recente?
- (26) **AP** não
- (27) **N** não / as mais passadas.. remota
- (28) **P** então é o tempo mais remoto / não é? / ahm... reparem / na linha do tempo {ilustra no quadro} / eu estou aqui e estou a... rever o tempo passado / a última do tempo passado +
- (29) **Cr** (INT) mas ó professor / é que... eu disse que era... recente porque no latim diz / “memoriam ultimam” a memória última / a última ainda teve há pouco tempo
- (30) **P** a última... da infância {continua a ilustrar no quadro}
- (31) **Cr** ah
- (32) **P** não é? / tomamos o tempo presente / recordar o passado... até esta... “ultimam” é a última que eu consigo recordar / portanto é... digamos que é a primeira não é? / a última acaba por ser a primeira
- (33) **Cr** {acena em compreensão}

(Apêndice I.4 – n°20).

Algo semelhante pode ser observado na ocorrência:

- (152) **P** este... aulo licínio ou então / reparem / quando ele diz este... ele possivelmente está a apontar para o réu que está ao lado dele / portanto... “hic aulus licinius” / este meu... / este meu constituinte... aulo licínio / é assim que os advogados falam / este meu constituinte
- (153) **Al+** {em voz baixa} ó professor mas isso não está aqui
- (154) **P** para esse “hic” / este meu constituinte / aulo licínio
- (155) **AP** no dicionário tinha este a quem eu defendo
- (156) **P** este que eu defendo é... este meu constituinte / lá está o que eu estou a dizer / ahm... *debet repetere a me*

(Apêndice I.4 – n° 21).

Aqui pode verificar-se, por um lado, a característica sincrética da língua latina, que não se pode transpor linearmente para a portuguesa (como as alunas vêm atestado pela tradução inglesa e pelo próprio dicionário), e, por outro lado, o valor deíctico do pronome demonstrativo que, aliado à natureza do texto (argumentativo oratório) e ao contexto da sua produção, adquire um significado

happens to embody may not only be expressed in different form but that they may be differently grouped among themselves (Sapir, 2004: 71).

simultaneamente mais lato e completo do que aquele que uma tradução literal, descontextualizada, geralmente lhe atribui: “este”.

Ainda que estes exemplos, únicos no seu género, digam respeito à língua e temática objectos de estudo da disciplina (não sendo, por isso, consequência directa do PP), parece-nos relevante chamar a atenção para eles e para a hipótese de que, quanto maior e mais variado for o contacto dos sujeitos com outras línguas que não a materna e a reflexão daí consequente, maior a oportunidade de eles aprofundarem os seus conhecimentos sobre as possíveis diferenças de funcionamento, a nível morfo-sintáctico-semântico, de línguas que podem considerar próximas, ficando alerta para a necessidade de ir para além da superfície da palavra ou da frase no processo de compreensão do dado verbal desconhecido.

Compreender o funcionamento da linguagem verbal passa ainda por reconhecer que, ao nível da estruturação do discurso, as ideias apresentam-se, geralmente, hierarquizadas e podem surgir repetidas (noção de “redundância”; cf. Yaguello, 1997), no sentido de serem alargadas e/ou aprofundadas:

(66) **AP** (...) porque há sempre ideias que... são meramente... / são dispensáveis

(*Apêndice I.4 – n.º22*).

O reconhecimento deste fenómeno relaciona-se, como veremos adiante, com o próprio processo de compreensão dos dados verbais desconhecidos e, mais especificamente, com a avaliação do sucesso nessa tarefa por parte do sujeito que a executa.

Entendemos como pertencente também a esta sub-categoria de conhecimento sobre o funcionamento da linguagem verbal a temática da etimologia, não do ponto de vista processual focalizado nas aprendentes (que será abordado no Capítulo 6.2.4), mas especificamente no que se refere aos conhecimentos relativos à evolução das línguas, aos processos que ao longo dela

têm lugar e às consequências que daí poderão advir para a compreensão de novos dados verbais.

De facto, na nossa opinião, conhecer o funcionamento das línguas e da linguagem é reconhecer, também, a realidade da sua evolução (cf. Yaguello, 1988):

- como factor potenciador da existência de semelhanças, pontos de contacto,

(157) **AP** (...) eu estou a dizer que também tem... se formos a isso também tem muita...
também parece muito o francês / tem algumas partes...

(158) **C** se vêm todos do mesmo lado é natural

(159) **AP** (INT) claro

(160) **C** não é? / se vêm todas da língua itálica é normal //

(*Apêndice I.4 – n.º3*);

- como causa de fenómenos de índole fonética cujo conhecimento, ainda que superficial, poderá auxiliar no processo de tornar mais transparente o dado verbal em causa,

(38) **P** “uersatum” / “uersatum” / ahm... leiam à portuguesa

(39) **CS** versatum

(40) **P** ver-sa-tum que deu para o português + / apócope do |m| + / sonorização + //

(41) **CS** (IND)

(42) **P** sonorização do... do |t| / ver- +

(*Apêndice I.4 – n.º18*) (cf. também *n.º16*);

- como condição fundamental de preservação da vitalidade da língua e sua adequação à realidade,

(56) **Cr** o latim... apesar do professor dizer que é uma língua viva para mim continua a ser uma língua morta porque não é falada / quer dizer é falada não é?... como no adiar “sine die” e outras expressões... mas são expressões que não mudam / estão sempre iguais e não... não há... como por exemplo agora em português foram acrescentadas palavras... ou estrangeirismos... foram acrescentadas palavras acho que para o latim não há isso porque é uma língua que não se fala e então não há... evoluções na língua / pelo menos é o que eu acho

(*Apêndice I.4 – n.º25*).

Uma língua que evolui, ainda que venha a ser, no futuro, muito diferente daquilo que foi num dado ponto do seu passado, permanece um elemento modelador do mundo e da nossa visão do mundo, reforçando o nosso sentido de

pertença a uma História que nos pode ajudar a compreender melhor o presente em que vivemos. Uma língua que evolui é um instrumento pelo qual nós próprios podemos modelar o mundo, reconfigurando os seus caminhos para o futuro, deixando nele marcas que testemunharão a nossa existência e, por isso, serão antídoto contra a extinção (cf. Hagège, 2001). Afinal:

antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. [...] A linguagem não é somente o instrumento da inserção justa do homem entre os outros; é também o instrumento da intervenção e da dialéctica entre cada um de nós e o mundo (Franchi, 1977: 19).

Em síntese (2):

Algumas ideias a reter...

⇒ Predisposição positiva das aprendentes (uma potencial janela de oportunidade de formação para o Plurilinguismo a não desperdiçar) para a realização de actividades do tipo das que foram propostas no âmbito do PP, às quais reconhecem um potencial, não só de motivação, mas também de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, o que reforça a confiança das alunas nas suas próprias capacidades de lidarem com dados verbais diversos, quer se apresentem em línguas desconhecidas, quer digam respeito a línguas objecto de aprendizagem escolar, confirmando a importância de se proporcionarem situações de contacto reflectido com dados verbais em diferentes línguas.

A pertinência de tais oportunidades é reforçada pelo facto de se reconhecer que o aprendente, segundo Gajo e Mondada (2000), aprende, sobretudo, através da interacção; logo, é conveniente que os aprendentes interajam, na escola, com línguas desconhecidas (e não apenas as estudadas) de modo a saberem como fazê-lo fora da escola. Em Meissner *et al.* encontramos uma reflexão semelhante:

essentiellement basé sur un manuel, l'enseignement scolaire traditionnel transmet une expérience sensuellement pauvre de la langue dans laquelle manquent surtout des fonctions d'appel (tu) et de signal (moi) pendant que la fonction symbolique est soumise et réduite à une intention d'apprentissage de langue. Somme toute, l'enseignement crée un type de communication en langue-cible où les élèves sont peut concernés. Cette expérience, qui est souvent à l'origine des souvenirs négatifs des classes de langue, peut être changée par l'augmentation de l'input et son centrage sur les intérêts des apprenants et par des constellations communicatives dialoguées. Faut-il rappeler que les méthodes intercompréhensives permettent une telle augmentation de l'input (2004: 37)?

⇒ O aumento de confiança resulta, sobretudo, da consciencialização da possibilidade de se apoiarem em línguas conhecidas para acederem ao sentido de dados verbais em línguas desconhecidas, um factor que é igualmente posto em

evidência em outros estudos sobre Intercompreensão (cf., por exemplo, Dabène, 1996b), num processo que potencialmente promove um desenvolvimento de capacidades de índole metalinguística e metacognitiva, pois, *si tenemos capacidad de observación lingüística, a buen seguro que, com este espíritu de descubrimiento, sabrán encontrar los indicios comunes que le facilitarán la comprensión [...] y, por tanto, la comunicación* (Noguerol & Vilà, s.d.: 10).

⇒ Tendência, por parte das aprendentes, para a valorização das línguas, enquanto objecto de apropriação escolar, pelo seu valor instrumental no que se refere à comunicação internacional, confirmando-se a afirmação de Azinheira de que

dans notre pays, les langues étrangères sont généralement considérées comme un instrument de communication qui pourra servir pour trouver un emploi, avoir accès à des références étrangères, communiquer avec d'éventuels partenaires d'affaires ou de voyages... et rarement comprises comme de puissantes agents de développement cognitif et formatif des apprenants, capables de promouvoir la tolérance, la curiosité, la flexibilité mentale, le pouvoir d'adaptation et l'assurance dans le contact avec les autres (1999: 95/96).

Note-se a referência ao aumento da confiança para lidar com o Outro (que entendemos aqui como pessoa ou dado verbal), que constatámos igualmente e que Hawkins (1999) afirma ser um dos contributos das LE para a LA.

Uma abordagem do tipo da proposta no âmbito do PP poderá, então, constituir uma alternativa de resposta à reflexão proposta por Hawkins em relação ao papel educativo da aprendizagem de LE: *this has concentrated, perhaps understandably, on seeing the foreign language as merely a useful skill, meeting the individual or national needs, which has been reflected in methods of instruction and testing etc. What may have been overlooked is the sheer exhilaration of the journey into a foreign language and a foreign culture for its own sake* (1999: 134).

⇒ Desconhecimento (ou falta de oportunidade para reflectir) sobre, por um lado, as variações intra-linguísticas, em particular quando resultam de uma

extensão/diversificação geográfica da língua de origem, e, por outro lado, o grau de proximidade tipológica entre línguas geograficamente vizinhas ou historicamente relacionadas.

⇒ Actividades como as do PP proporcionam a emergência, consequente consciencialização, partilha e desenvolvimento de uma série de conhecimentos declarativos de âmbito linguístico (numa acepção bastante lata do termo) que, de outro modo, poderão permanecer ocultos e desaproveitados (pelo menos em contexto escolar) no seio dos repertórios dos aprendentes.

Capítulo 6

Aceder ao sentido de novos dados verbais

Introdução

«O que posso fazer com estas línguas? Posso aspirar a compreendê-las? Se sim, como devo proceder? De que recursos disponho?»

Estas são as questões para as quais procuramos respostas no presente capítulo, questões que nem sempre foram colocadas abertamente à turma com que trabalhamos mas que, de alguma forma, estiveram sempre presentes, quer no nosso pensamento, pois elas deveriam motivar os dados que nos permitissem dar cumprimento, em particular, ao segundo e terceiro objectivos de investigação (cf. Quadro 9, p.207), quer no pensamento das próprias alunas, sempre que eram chamadas a realizar as actividades integradas no Projecto Plurilingue e a reflectir sobre os caminhos percorridos para alcançar a compreensão dos dados.

As “respostas” dadas pelas aprendentes àquelas questões, quer explicitamente, quer por meio das acções realizadas, informam, portanto, a análise efectuada na presente categoria, a qual, pela natureza do material trabalhado, se restringe naturalmente ao processo de compreensão da língua escrita (cf. Capítulo 2.4).

Ao procedermos ao aprofundamento desta categoria deparámo-nos com a possibilidade de proceder a duas abordagens, que deram lugar, respectivamente, às duas sub-categorias que em seguida desenvolveremos:

- por um lado, encontramos as opiniões das alunas sobre a temática em causa, ou seja, aquilo que pensam sobre o processo de compreensão (em particular de uma LE e/ou desconhecida) – a resposta mais directa às questões colocadas na abertura deste capítulo;
- por outro lado, temos os dados concretos resultantes da resolução das tarefas propostas, isto é, não o que as alunas consideram que se pode fazer, mas aquilo

que elas efectivamente fizeram para aceder ao sentido dos dados verbais apresentados, ou seja, as estratégias que colocaram em acção.

De facto, com o decorrer do PP fomo-nos apercebendo da importância de que se revestem, no processo concreto de compreensão, as opiniões ou conhecimentos dos sujeitos acerca daquilo que é possível “fazer” com e em relação às línguas, sobretudo as não estudadas, e como essas ideias prévias podem condicionar ou potenciar o sucesso na resolução da tarefa – temática que informará a primeira parte deste capítulo. Mas igualmente influenciador deste processo é o conhecimento que as alunas mostram ter de si próprias, quer como “linguistas”, isto é, como sujeitos dotados de competência para lidar com as línguas, quer como aprendentes de línguas, de um ponto de vista mais formal (cf. noção de “*self-concept*” apresentada em Williams & Burden, 1997). Neste primeiro sub-capítulo procuraremos, então, dar conta, por um lado, do posicionamento das alunas face ao que se pode fazer com as línguas, isto é, as suas teorias sobre o que um qualquer sujeito poderá fazer quando confrontado com certo tipo de dados verbais, e, por outro, a opinião que têm sobre aquilo que elas próprias são capazes de fazer, sobretudo quando colocadas perante as propostas de trabalho apresentadas no âmbito do PP – dois domínios de pensamento que, como veremos, nem sempre são coincidentes.

Procurando detectar as origens das opiniões e pensamentos expressos pelas aprendentes a propósito destas matérias, e considerando a complexidade de factores que poderão intervir na sua constituição, esta análise será ainda eivada pela tentativa de identificação de características da prática escolar de aprendizagem de línguas que as alunas até então tinham vivenciado e da sua própria vivência pessoal de situações de contacto informal com o mundo das línguas, passíveis de marcar a sua reacção perante (e acção com) as línguas que, ao longo do PP, lhes vão sendo apresentadas.

Num segundo momento, ou seja, na segunda parte deste capítulo, passaremos, então, do domínio das opiniões e afirmações produzidas pelas alunas, para uma observação mais atenta da suas práticas, da forma como lidaram, em

concreto, com os dados verbais apresentados, procurando não só descrever os processos ocorridos, como verificar até que ponto estes reflectem, efectivamente, a postura que as alunas revelaram ao nível do discurso.

A análise realizada neste capítulo assenta, assim, numa visão abrangente das categorias que Calvet (1999) designa como *representações e práticas* dos sujeitos em relação às linguas, ou seja:

- em “O Sujeito perante a LE: o que pode fazer?” situamo-nos ao nível das representações, da forma como as nossas alunas pensam as práticas linguísticas e se pensam a si próprias em relação às línguas envolvidas na situação (tanto as que devem ser compreendidas como as que fazem parte dos seus repertórios pessoais); neste sentido, usamos indistintamente os termos *opinião*, *(pré-)concepção*, *postura* e *crença* como expressão dessas representações¹;
- em “Eu perante a LE: o que faço?” reportamo-nos às práticas, neste caso, de compreensão, ao domínio do conhecimento processual manifestado pelas alunas no que respeita, fundamentalmente, aos modos de processamento da informação e à reflexão sobre os estímulos linguísticos em presença (Alegre, 1999b), à sua “competência de realização” (QECR, 2001) de actividades de compreensão de novos dados verbais.

Uma nota introdutória e explicativa da análise que agora se inicia...

Como se pode perceber pelos títulos dos sub-capítulos que integram este Capítulo 6, cada uma das temáticas a abordar inclui, em si, um vasto universo de conceitos, de reflexões, de teorias e, conseqüentemente, de estudos e referenciais teóricos que suportam o seu desenvolvimento. Por este motivo, não nos é possível, nem corresponde ao nosso objectivo, apresentar um estudo exaustivo de cada uma das temáticas. O que procuraremos realizar será um levantamento dos aspectos referentes a cada tema que se afiguram mais pertinentes, seja para compreendermos os desempenhos das alunas analisadas, seja para prevermos

¹ Para uma discussão aprofundada da história, distinção e implicações dos conceitos de “imagem”, “representação”, “estereótipo”, “preconceito” e outros termos relacionados ver Simões, 2006.

aspectos a que se deverá dar particular atenção quando se procurar implementar, em sala de aula, uma abordagem plurilingue. Na nossa bibliografia poderão, por isso, surgir estudos que não aparecem directamente citados no corpo do texto, mas que contribuíram para a nossa construção de um corpo de conhecimentos que nos permitisse dar conta das ocorrências observadas em aula. Ao longo da análise, por seu turno, remete-se, com grau de profundidade variável, para os aspectos das teorias que melhor podem contribuir para a interpretação destas ocorrências.

6.1 O Sujeito perante a LE: o que pode fazer?

A relação de um sujeito com uma qualquer realidade, exterior ou interior a si próprio, é sempre marcada pelas pré-concepções que ele tem acerca dessa realidade e da forma como pode, ou deve, interagir com ela, concepções que lhe podem advir da partilha de experiências de outros sujeitos ou das suas próprias vivências prévias.

Isto mesmo pudemos verificar no caso em estudo, ainda que também nos tenhamos apercebido de que nem sempre o discurso coincide exactamente com a prática, quer no sentido de a coarctar, quer no sentido de a potenciar; ou seja, nem sempre pensar que não é possível fazer-se algo impede que se faça, e nem sempre achar que se pode, e deve, fazer de certa maneira é garantia de que se consiga fazê-lo.

Por este motivo considerámos interessante e potencialmente elucidativo começar a análise relativa aos processos de acesso ao sentido de dados verbais desconhecidos pelo levantamento das posturas das nossas alunas face a:

- noções como “compreensão”, “tradução” e outras, o que são e o que implicam, do ponto de vista processual;
- relação entre as línguas em presença – a do dado verbal, a Materna e, eventualmente, outras conhecidas do sujeito que quer compreender;
- papel da aprendizagem formal de uma língua na compreensão da mesma e consequências ao nível das estratégias de compreensão utilizadas.

Estas são temáticas que emergem da nossa leitura dos dados recolhidos e que percepcionamos como as mais passíveis de terem directamente influenciado o desempenho das aprendentes ao longo do PP.

Relembramos que nem sempre acedemos às opiniões e conhecimentos das alunas sobre a temática em análise através de questões explícitas, quer nos momentos de inquérito, quer nas próprias aulas. Há alturas e exemplos de ocorrências em que as mesmas são inferidas a partir das acções, num exercício marcadamente interpretativo pessoal, que procuramos não seja abusivo mas, antes, fortemente ancorado nos diversos indícios que os dados revelam.

6.1.1 - Compreender, traduzir, analisar, interpretar, resumir...

(152) *M se tiver conhecimentos da... da língua / não preciso / traduzir / se já a sabemos (...)*

(154) *M agora... se não tiver conhecimentos tenho que o traduzir*

(Apêndice II.1 – nº30)

Uma primeira área constituinte deste corpo de conhecimentos, que de alguma forma sustenta e enquadra todas as restantes, é a que mais directamente responde à questão: **o que posso fazer com os dados verbais em presença?** E para esta questão encontrámos, na prática e nos discursos das alunas, diversas respostas: é possível compreendê-los, traduzi-los, analisá-los, interpretá-los, resumi-los; respostas cujo conteúdo e significado nem sempre parecem estar claros no pensamento das alunas (cf. ocorrência nº30 em epígrafe), mas que, ainda assim, parecem determinar o rumo estratégico que dão ao processo de “manipulação” dos dados verbais.

A centralidade desta temática no contexto do nosso trabalho começou a ser reconhecida ainda ao longo da intervenção directa junto da turma e, por isso, veio a constituir-se como um dos assuntos mais aprofundadamente abordado, com todas as alunas, no Questionário e Entrevista finais (Anexos IV e V), interessando-nos conhecer o entendimento que tinham de uma série de noções relativas ao “trabalho” que é possível fazer-se com uma língua (Seleskovitch & Lederer, 1989).

Ao procedermos à leitura das várias ocorrências sobre esta temática, que incluímos no Apêndice II.1, percebemos que estas poderiam ser agrupadas em conjuntos que, de certa maneira, se configuravam como respostas a perguntas que implicitamente se começavam a delinear na nossa mente e que, por isso, começámos por procurar clarificar e verbalizar. Relacionar essas questões com as ocorrências que lhes servem de resposta permitiu-nos construir uma rede de conceitos, emergentes do trabalho das alunas e definidos, neste primeiro momento, de acordo com os seus próprios termos.

A primeira questão que nos é sugerida pela leitura dos dados é: **o que é “compreender” um texto (ou uma LE)?** Uma questão intimamente relacionada com as seguintes: o que implica “compreender”, do ponto de vista estratégico? Quando se considera que se compreendeu um novo dado verbal?

- (255) **M** mas isto é p'ra nós traduzirmos? (SIL)
 (256) **CI** {em voz muito baixa} não sei (SIL)
 (257) **M** porque isto não é p'ra traduzir / e nós estamos a traduzir // olh'ali (...) **=relê a questão=**
 (258) **CI** então o que é que a gente mete? // a gente não percebe nada

(*Apêndice II.1 – n.º7*);

- (457) **C** não precisamos de arranjar a frase toda é só o que retirarmos
 (...)
 (477) **AP** mas também é só as informações que conseguimos recolher

(*Apêndice II.1 – n.º13*);

- (495) **C** então... reticências porque falta-nos aqui uma palavra //
 (...)
 (525) **C** o governador César p'raí / não o governador não serve // então / isto não sabes o que é que quer dizer pois não?
 (526) **I** não
 (527) **C** então pomos reticências //
 (...)
 (659) **C** então / César... em roma // {rindo} reticências reticências
 (660) **I** exacto (...)
 (661) **C** César em roma / reticências / e / reticências {rindo} é uma frase que faz todo o sentido //

(*Apêndice II.1 – n.º14*);

- (329) **N** {referindo-se a “iulius caesar”, que leu com pronúncia latina} isto é como se fosse latim (SIL) (...) mas informações não pode ser só assim uma palavrinha vinda do espaço
 (330) **CS** não?
 (331) **N** acho que não
 (...)
 (347) **N** (...) ó pá isto tem a ver com o que a gente percebe da frase / ir pondo palavras / vírgula / e espaço / não tem nada a ver

(*Apêndice II.1 – n.º20*).

Estas ocorrências, referentes à resolução da tarefa com o texto em Alemão sobre Júlio César (Actividade Principal do 1º Módulo, Anexo II.1.2), e que ilustram momentos de trabalho de cada um dos três grupos de alunas, constituem indícios interessantes sobre esta questão da compreensão que, neste caso, se traduzia no levantamento de informações em cada frase do texto. As alunas reconhecem que “levantar informações” – ou compreender – tem que ser mais do que apenas listar umas poucas palavras “*vindas do espaço*”, separando-as por reticências; mas o que é esse “mais”? Não é “*arranjar a frase toda*”, porque não se pede para traduzir... Será indicar “*o que se percebe da frase*”, como aventa N... mas em que consiste essa percepção? E como a atingir?

De facto, logo aquando das primeiras análises tínhamos percebido que, ao resolver tarefas que implicavam um certo grau de compreensão dos textos ou frases na globalidade, a tendência performativa das aprendentes era para começar de imediato a tentar traduzir o texto, frequentemente à letra. Uma tendência de tal forma enraizada nas suas práticas que, mesmo conscientes de que, em particular face à língua alemã, este procedimento podia não resultar em verdadeira compreensão, são incapazes de se afastar dele, ou de o complementar, por exemplo, com o confronto com o texto italiano trabalhado imediatamente antes e que, pela resolução da Ficha de Trabalho, sabiam versar a mesma temática (cf. resolução das Fichas, Anexo II.1.2, pp. 112, 116 e 120). Ou seja, embora parecendo reconhecer que compreender implica a construção de uma ideia ou conjunto de ideias coerentes e articuladas, ao nível dos processos de construção dessas ideias as aprendentes revelam, em particular no início do PP, dificuldade em ir para além da “decifração” de vocábulos isolados e em recorrer a estratégias diversificadas e potencialmente complementares, em particular se confrontadas com uma língua “mais distante” da sua LM e de outras que conhecem. Para compreender os dados verbais em línguas desconhecidas optam, assim, por uma tradução literal, de tipo predominantemente lexical (cf. Rita, 2005).

Embora nem sempre assumida ou explicitamente declarada, esta opção metodológica pela tradução palavra a palavra pode ser observada na leitura da transcrição de quase todas as primeiras actividades, de tal modo que, nas aulas intermédias entre a Actividade Principal e a Actividade Conclusiva do 1º Módulo, acordámos com o docente que comesse por solicitar às alunas o levantamento do assunto e ideias-chave dos textos latinos, antes de proceder à respectiva análise morfossintáctica e tradução (segundo as designações correntemente utilizadas por docente e alunas no seio da disciplina de Latim):

(192) **P** (...) vocês precisam... de deixar um pouco de lado... ahm... portanto essa vontade que têm de olhar para o texto e começar logo a traduzi-lo / portanto vamos pôr isso um pouquinho de parte e antes de pensar na tradução... mesmo ainda antes de fazer uma análise morfossintáctica completa... ler o texto / as vezes necessárias / para que... fiquem com uma visão global do texto / depois... tanto a pesquisa de orações como de elementos morfossintácticos está facilitada / e a tradução vem quase que por acréscimo

(*Apêndice II.1 – n.º21*).

Embora reconheçamos a necessária relação entre compreensão e tradução, em se tratando de línguas estrangeiras (Steiner, 1992), o que aqui desperta a nossa atenção é a assimilação que a maioria das alunas parece fazer, na prática, destes dois processos, em que só um tipo de tradução será, à partida, aceitável (ou possível) – a tradução *ad litteram*². Este aproximar dos dois processos configurava-se como uma concepção de tal modo marcante que, quando questionadas sobre o tipo de tarefas proposto no âmbito do PP, várias alunas referem a tradução (que verdadeiramente só foi solicitada em dois momentos de curta duração³, Actividade Conclusiva do 1º Módulo – Anexo II.1.4; Actividade Introdutória da 2ª Fase – Anexo III.1):

(23) **E** recordando todos os trabalhos que realizaram / estas fichas que vocês realizaram / o que é que consideras que foi mais difícil e porquê?

² Usamos, aqui, esta designação por ser a expressão que a turma utilizava, pelo menos no âmbito da disciplina de Latim.

³ Refira-se, a título de curiosidade, que Klett destaca, precisamente, no discurso dos promotores do Eurom4, a ênfase que é dada ao vocábulo “tradução”, mesmo quando se afirma pretender promover a compreensão escrita: *bien qu’il s’agisse de la lecture-compréhension on parle très souvent de la traduction et [...] dans les articles ici mentionnés les références à cette tâche sont constantes* [havendo uma clara] *insistence sur la traduction comme moyen privilégié d’accès au sens [...]* (1998).

(24) **AP** a tradução / quando... pediam para nós fazermos a tradução porque... nós muitas das palavras não... porque era acho... no fundo era a língua em que estava escrito o texto / porque nós não conhecíamos nada daquilo e... não sabíamos... como é que lhe havíamos de pegar

(*Apêndice II.1 – n°23*);

(7) **E** era-vos pedido que traduzissem... / que tipo de tradução?

(8) **I** não era à letra / porque nunca tínhamos... contacto com essa língua / mas era tipo... as palavras que percebêssemos... e íamos associando //

(...)

(13) **E** então... tu achas que pelo facto de vocês... reconhecerem uma ou outra palavra e depois pelo contexto reconstruírem o sentido / consideras que isso é tradução?

(14) **I** tradução... literal não isso acho que não // é entender o texto / entender o... contexto... o conteúdo do texto

(*Apêndice II.1 – n°50*);

(9) **E** tradução de textos... / exactamente que tipo de tradução? / recordas-te o que é que se pedia? // era uma tradução semelhante à que costumam fazer por exemplo...

(10) **M** (SIM) não

(11) **E** a latim ou... francês ou inglês ou outras línguas que estudes?

(12) **M** não / era tentar... / por palavras nossas dizer o que estava lá... dito

(13) **E** o que estava nos textos / e... tinham que dizer tudo? / era-vos pedido que

(14) **M** (INT) não / só as ideias essenciais

(*Apêndice II.1 – n°55*) (cf. também palavras de **I** e **M** em *Apêndice II.2 – n°165*).

Note-se que referimos o facto de esta assimilação entre compreensão e tradução literal ser feita, sobretudo, na prática. Ao nível do discurso, como ilustram estas ocorrências, ela não surge com tanta evidência. Não esqueçamos, contudo, que assumimos as Entrevistas como momentos não só de inquérito, mas também de formação, pelo que, como ilustrado, é muitas vezes em reacção à nossa provocação ou questionamento que as aprendentes são forçadas a rever, clarificar ou relativizar as suas respostas. Apesar disso, esta flutuação conceptual sobre a relação entre compreensão e tradução está também patente nas respostas ao Questionário Final (Anexo IV), em que apenas a aluna **CI** considera que para compreender um texto numa LE é necessário traduzi-lo na íntegra – afirmação que era apresentada no questionário para classificação como *Verdadeira* ou *Falsa*. Mas

quanto ao facto de poder ser suficiente compreender algumas palavras-chave de um texto para dele recolher informação, já a unanimidade diminui: três das oito alunas classificam esta proposição de *Falsa*. Esta ambiguidade de postura detecta-se, igualmente, ao nível do discurso pessoal das aprendentes, pois, quando procuram não fazer esta “colagem” de compreensão e tradução, revelam dificuldades e incertezas na distinção e clarificação da relação entre os dois processos:

- (167) **E** então // compreender / e traduzir / ahm / são equivalentes ou... para compreender é preciso traduzir obrigatoriamente?
 (168) **CS** não / eu acho que não //
 (169) **E** achas que não / então vamos só clarificar / mas tu para compreender +
 (170) **CS** é preciso traduzir... não é tudo mas... ter uma noçãozita um bocado do que lá está... escrito

(*Apêndice II.1 – n.º49*);

- (77) **E** (...) para compreender um texto numa língua estrangeira é necessário traduzi-lo na íntegra
 (78) **M** não / basta só tirar as ideias essenciais
 (79) **E** e então... para retirar informação de um texto numa língua estrangeira... é suficiente compreender algumas palavras-chave / verdadeiro ou falso?
 (80) **M** sim / verdadeiro
 (81) **E** se não conseguir traduzir todo um texto... então não posso dizer que o compreendi // (...)
 (85) **E** (...) para compreender um texto o que é que é necessário?
 (86) **M** tirar as ideias essenciais do texto... / e depois é que pod-... e... tentar traduzi-lo / (IND)
 (87) **E** traduzi-lo na íntegra disseste? / mas... é condição essencial para a compreensão de um texto... ou só consideras que compreendeste de facto um texto quando o consegues traduzir todo?
 (88) **M** não / só com as ideias essenciais a pessoa tira logo uma... conclusão

(*Apêndice II.1 – n.º58*);

- (95) **E** e para compreenderes o texto? / que neste caso está numa língua que não estudaste... e por isso não consegues traduzi-lo na íntegra / mas para considerares que o compreendeste... o que é que necessitas saber?
 (96) **I** ahm...
 (97) **E** mais... ou menos do que para fazer um resumo?

(98) **I** preciso de saber mais... para compreender o texto... / acho que não / é menos / é menos porque num resumo temos que saber as ideias principais e para percebermos o texto não temos que saber tudo / é só... algumas ideias... para depois... // {em voz baixa} acho que é assim

(Apêndice II.1 – n°54).

Apenas a aluna **N** parece possuir um pensamento um pouco mais claro sobre esta questão, ou, pelo menos, admitir a existência de diferentes graus de compreensão, sem passar necessariamente pela tradução literal:

(63) **E** o que é que tu consideras que é compreender um texto? / isto é / o que é que tu precisas para poderes achar para ti própria que compreendeste o texto?

(64) **N** que compreendi... pelo menos... // a mensagem / mais ou menos uma parte da mensagem / já que a totalidade não posso... os pormenores não / pelo menos assim... o básico

(Apêndice II.1 – n°64).

(91) **E** e uma tradução? //

(92) **N** a tradução é diferente / uma tradução... não me chegaria compreender apenas a ideia principal / teria que ir palavra a palavra

(Apêndice II.1 – n°65).

Para reflexão!

Que resposta, no quadro da presente abordagem, para a questão levantada por Doyé: *l'essentiel est de savoir si l'intercompréhension permet à l'intéressé de saisir uniquement les principaux éléments du message oral ou écrit, ou si, dépassant cet objectif, elle lui permet de comprendre le message en détail et en profondeur, comme cela est souvent nécessaire* (2005: 19)?

Em CRIM/INALCO (1997) encontramos alguns indícios: *en relativisant le concept de compréhension, on pose la question de la compréhension dans sa propre langue [...] Etant donné l'état actuel des connaissances, on ne peut parler que de compréhension relative d'un texte ou d'une production orale: on comprend plus ou moins un texte écrit (son titre, son introduction, son sens global, etc.) [...] En tant que résultat, la compréhension est approximativement mesurable (capacité de résumer le contenu d'un texte, de le reformuler, d'en extraire l'information essentielle [...]) Nécessité d'adopter une vision dynamique de la compréhension au niveau des phrases et au niveau du texte tout entier. Será a*

relativização do conceito de "compreensão" uma resposta válida? Com que consequências?

Atentemos também nas palavras de Tyvaert, a propósito do projecto Eurom4: *on prendra garde à ne pas confondre la compréhension ainsi visée avec l'exercice traditionnel de traduction. L'objectif, sous forme de production dans la langue connue, n'est pas ici de réussir un bon exercice de version. On ne demande pas l'établissement en langue première d'un texte correct susceptible de se substituer de manière satisfaisante au texte initialement proposé en langue étrangère. On pourrait dire qu'on recherche une interprétation générale correcte, selon une formulation, éventuellement maladroite et incomplète dans des limites tolérables, d'un contenu sémantique exposé dans une langue qui n'est pas celle où l'individu se donne à lui-même ses représentations* (2003: 63). Em que circunstâncias será suficiente ou aceitável promover "apenas" uma interpretação geral correcta?

Nas palavras da aluna **N** acima citadas encontramos indícios de um “descolamento” dos conceitos de *compreensão* e de *tradução*, mas, por outro lado, vemos confirmada a postura face à tradução como tradução à letra.

A próxima questão orientadora da nossa reflexão é, por isso, a seguinte: **o que é uma tradução?** Quando as alunas falam de tradução, em que tipo(s) de tradução estão a pensar?

Como fomos já deixando perceber, em muitas situações observámos que, ao falar de (e ao fazer) tradução, as aprendentes estavam a pensar em tradução *ad litteram*, com forte pendor lexical e morfossintáctico (cf. Rita, 2005), nos moldes da que faziam com maior frequência, e de forma explícita, nas aulas de Latim, e, ao que parece, também nas outras disciplinas de LE⁴:

(94) **N** (...) há a tradução à letra ou... semântica // mas eu geralmente... / pronto como...
na escola nós temos é tradução à letra / a maior parte das vezes // e... se me fosse pedir uma
tradução em primeiro nem sequer pensava na semântica / era logo à letra

(Apêndice II.1 – n.º65).

⁴ Parecem confirmar-se, assim, as palavras de Brown: *the Grammar Translation Method remarkably withstood attempts at the outset of the twentieth century to “reform” language teaching methodology, and to this day it remains a standard methodology for language teaching in educational institutions* (2000: 15).

Todos estes indícios permitem-nos concluir que a prática escolar parece apontar para uma valorização quase exclusiva da tradução literal, ainda que ela seja estranhamente omissa no discurso das aprendentes quando, no Questionário Inicial (Anexo I.2), foram interrogadas sobre as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores com quem até então tinham trabalhado, e que consideravam terem sido as mais eficazes:

AP - Eu acho que o facto de os professores passarem filmes e CD's falados na lingua que está a ser estudada ajuda no contacto como a lingua é mesmo falada, sem ser pelo professor. Quando os professores expõe a matéria com esquemas ou tabelas também ajuda no estudo e compreensão;

C - Apesar de não gostar muito de ter de fazer diáriamente trabalhos de casa, penso que, principalmente no estudo do Inglês, estes me ajudaram muito quando iniciei esta nova língua. Gosto também, de quando os professores me mostram filmes sem estarem legendados em Português;

CI - As estratégias de ensino utilizadas pelos professores e que eu penso serem mais eficazes é que quando um aluno não sabe ou não percebe algo o professor tente que o aluno fique a perceber sem seguir para outra matéria;

Cr - Acho que tudo é eficaz desde que o aluno se esforce, mas os exercícios são os melhores, pois sem exercício o aluno não aprende;

CS - A abordagem de uma temática feita pelos alunos na oralidade, a apresentação de filmes sobre uma determinada temática, a audição de audio cassetes em substituição de ser lido um texto e fichas de gramática para que esta fique apreendida;

I - Os exercicios de vocabulário, a tradução de textos, e as perguntas para respondermos por palavras nossas;

M - Os apontamentos das matérias que nos dão, as fichas de trabalho e os trabalhos de casa; para adquirirmos melhor os conhecimentos dados;

N - Eu acho que é sempre um pouco complicado aprender uma nova língua mas os professores esforçam-se por nos ensinar o melhor possível. Para tal, tentam nos fazer contactar com a língua tanto oral como escrita e dão-nos materiais de apoio como fichas de consolidação de conhecimentos, textos, ...

(Apêndice IV.1 – n.º3).

Para reflexão!

Uma leitura aprofundada destas respostas permite-nos identificar dois tipos principais de estratégias de ensino-aprendizagem que as alunas consideram eficazes: o contacto directo com a “língua real”, em particular no que se refere à oralidade (AP, C, CS e N); os exercícios de prática/consolidação de uso de diferentes dimensões da língua (C, Cr, CS, I e M). CI menciona apenas o aspecto relacional, de atenção do docente ao ritmo de aprendizagem do aluno. Esta aparente desvalorização da vertente da compreensão escrita (pelos docentes ou pelos alunos?) será, ainda que parcialmente, responsável pela indefinição dos conceitos de “compreensão” e “tradução” que detectámos nas palavras das nossas aprendentes? Como são trabalhados estes processos nas aulas de línguas?

Esta mesma prática escolar poderá, em nossa opinião, ter contribuído para o facto de as aprendentes, mesmo quando confrontadas com traduções em diferentes línguas, de um determinado texto (um dos tipos de actividade de tradução proposto por Andrade, 1997), terem dificuldade em reconhecê-las e afirmá-las como tal, facto que observámos ao longo de todo o PP:

AP:

5. No que respeita ao conteúdo, a versão inglesa do texto, em relação à italiana, apresenta:

muitas diferenças

nenhumas diferenças⁵

algumas diferenças

Na forma como apresentam as termas, existem algumas diferenças. Não é uma tradução rigorosa do texto italiano.

(Apêndice II.1 – n.º31)

Confronto das duas versões dos textos sobre as termas:

(185) **CS** ahm... este texto que nos foi dado agora é uma tradução em francês do primeiro texto que nos foi dado para analisar // ahm... pelo facto de... estar escrito em francês / língua que nos é familiar / foi-nos relativamente fácil entender o seu conteúdo / a análise do primeiro texto / apenas nos possibilitou uma compreensão vaga... enquanto que este nos levou a uma

⁵ Foi esta a primeira opção, que depois foi riscada.

ideia mais pormenorizada // contudo não podemos dizer que esta é uma tradução à letra pois existem algumas diferenças / como por exemplo no primeiro texto diz-nos que existem nove saunas... enquanto que no segundo diz que tem várias... e não especifica a sua quantidade (...)

(189) **P** e então acham que o segundo texto é uma tradução mesmo

(190) **N** (INT) não literal / não é uma tradução à letra mas... quase // falha em algum pormenor ou outro mas... pode ser considerada uma tradução do primeiro

(191) **CS** até porque fala das mesmas termas... e dos lugares

(Apêndice II.1 – n.º32)

(277) **CI** ahm... este texto... é um texto em inglês // como temos conhecimento desta língua não nos é assim tão difícil compreender / ahm... é baseado no texto anterior... tem a mesma descrição embora o texto anterior nos seja mais fácil de perceber devido a ser uma língua mais parecida com o português

(Apêndice II.1 – n.º33)

A turma não identifica imediatamente o texto inglês como tradução do latino que estão a trabalhar. **Cf**

(37) **P** está? / terminaram? // então... agora ponham ao lado desse texto o texto latino se fazem favor // o texto latino ao lado desse texto e... uma vez que para... para fazerem a separação de ideias ou orações releiam o texto... / assim à partida... digam-me / têm alguma semelhança... em termos de conteúdo... o texto / esse texto em inglês com o texto... latino? // que vos pareceu? // tem semelhança de conteúdos?

(38) **N** tem

(Apêndice II.1 – n.º36)

“Tem semelhança de conteúdos”, aborda o mesmo tema, tem muitas parecenças... – mas não há, da parte das aprendentes, uma assumpção imediata e clara de que se trata de “traduções”. E porquê? Cremos que a resposta surge nas palavras de **AP**: não são “traduções rigorosas” (note-se também a preocupação de **CS** em clarificar que “*não podemos dizer que esta é uma tradução à letra*” – n.º32).

Para reflexão!

A noção de “rigor” na tradução que parece subjazer a estas posturas das alunas recorda-nos as chamadas de atenção de Fonteuberta i Gel (2000) em relação à necessidade de o tradutor conhecer com profundidade as duas línguas que estão em jogo numa tradução, dado que a tradução é uma especialização, bem como a

necessidade de ter adquirido o hábito de reflectir sobre as línguas e suas possibilidades e de escapar à atracção que a língua de partida pode sobre ele exercer, levando-o a transferir para a língua de chegada construções e campos semânticos próprios da primeira. E esta recordação sugere-nos uma série de questões: quando se recorre à tradução em aula de língua, que objectivos presidem a essa estratégia metodológica? Estamos a pensar na aprendizagem da LE por parte dos alunos... ou em formar tradutores? Que lugar para uma noção de “tradução pedagógica” (cf. Alegre & Alarcão, 2001)?

A resistência revelada pelas aprendentes em relação a uma flexibilização da noção de “tradução” é, do nosso ponto de vista e apesar de tudo o que até aqui foi dito, algo surpreendente, pois se era verdade que, pelo menos ao nível das aulas de Latim, predominava a prática da tradução à letra⁶, também nessa mesma disciplina se chamava a atenção para a possibilidade de se realizarem outros tipos de tradução, nomeadamente a chamada “tradução semântica”⁷, uma vez que ambas viriam a ter implicações ao nível dos Exames Nacionais de 12^o Ano⁸. E as alunas, em teoria, conheciam e distinguiam estes dois tipos de tradução:

(27) **E** das actividades que vos foram propostas já falaste / portanto que... pedia tradução / mas / ahm / vamos ver / tradução a que nível? / nestas actividades concretamente / nós já sabemos que nas aulas de latim vocês fazem a tradução

(28) **CS** (INT) sim

(29) **E** literal do texto inteiro etc / mas nas actividades que vos iam sendo propostas com outras línguas que vocês nunca estudaram / exactamente... que tipo de tradução é que tu achas que se pedia?

(30) **C** mais a nível semântico /

(31) **E** a nível semântico / e então +

⁶ Cf. “Normas para a tradução”: *Feita a análise e verificado o caso em que cada palavra se acha, e, consequentemente, a função sintática de cada uma, deverá o aluno traduzir o período verbum ad verbum, isto é, tradução justalinear, palavra por palavra* (Spalding, 1982: 98).

⁷ Designação também utilizada no discurso da turma, que corresponde, por um lado, à noção apresentada por Ladmiral (1972) – tradução explicativa com a finalidade de verificar a compreensão do texto-fonte –, e, por outro lado, à proposta de Tyvaert (2003) anteriormente apresentada.

⁸ Sendo embora privilegiado o primeiro tipo de tradução, pela atribuição da cotação total destinada a esta tarefa, era também admitido o segundo, com a atribuição de cerca de 30% desse total.

(32) **CS** (INT) quer dizer... // não era tudo em... em... pronto especificamente todas as palavras que nós tínhamos que saber / era mais pelo contexto também e algumas que nós conhecíamos e... tentávamos em geral (IND) mas não era com todas as palavras que lá estavam

(*Apêndice II.1 – n.º47*); (cf. também *n.º50*);

(138) **M** uma tradução não é preciso ser *ad litteram*

(139) **E** então como é que pode ser uma tradução? / se não for à letra

(140) **M** tirando as / as ideias essenciais

(*Apêndice II.1 – n.º60*).

Mas não deixa de haver um juízo de valor sobre aquela que será a tradução mais correcta ou aceitável (ou mais próxima destes critérios):

(83) **E** para traduzir precisarias de conhecer... de reconhecer... de... compreender cada uma das palavras?

(84) **Cr** cada uma não mas pelo menos as ideias principais de cada linha não é? / que é para poder... fazer a tradução / nem que não seja “ad litteram”... que isso é muito difícil / mas pelo menos... ser uma tradução... mais ou menos e que contenha pelo menos as ideias principais do texto // se conseguisse... tirar mais alguma ideia além das principais era melhor

(*Apêndice II.1 – n.º45*).

Poderá explicar-se esta aparente desvalorização da “tradução semântica” pelo facto de ela não ser considerada uma “verdadeira” tradução, fiel ao original?

(118) **AP** eu acho que há aquele tipo de tradução que... que nós fazemos ao captar as ideias principais / é... não é uma tradução fiel ao texto / mas uma tradução... parcial / uma tradução em que... nós tentamos... das ideias... das palavras que nós conhecemos e das ideias que nós conhecemos sobre o assunto... // tirar as ideias... / fazer uma tradução / uma tradução que não seja fiel ao texto mas que... no fundo seja o conhecimento que nós conseguimos tirar do texto

(*Apêndice II.1 – n.º40*).

As noções de “rigor” e “fidelidade” ao original parecem, assim, ensombrar um processo de tradução que, pelo desconhecimento total ou parcial da língua-alvo, não assente numa transposição mais ou menos linear e literal para, neste

caso, o Português⁹. E assim sendo, **como se deve**, então, **proceder para se fazer uma tradução de um texto numa LE?**

A resposta a esta questão surge já indiciada anteriormente, em particular na reflexão sobre a noção de *compreensão*, mas a Entrevista Final (Anexo V) forneceu-nos algumas pistas mais concretas, enunciadas directamente pelas alunas.

Na opinião de **Cr**, partilhada por **N**, há que conhecer o significado do maior número de palavras possível:

- (81) **E** e se tivesses que traduzir o texto?
(82) **Cr** {risos} isso já não sei // tentar ver mais ou menos os... / o... significado de cada um com... identificá-lo com alguma língua que eu conheça / neste caso... //
(83) **E** para traduzir precisarias de conhecer... de reconhecer... de... compreender cada uma das palavras?
(84) **Cr** cada uma não mas pelo menos as ideias principais de cada linha não é? / que é para poder... fazer a tradução / nem que não seja “ad litteram”... que isso é muito difícil / mas pelo menos... ser uma tradução... mais ou menos e que contenha pelo menos as ideias principais do texto // se conseguisse... tirar mais alguma ideia além das principais era melhor

(*Apêndice II.1 – n.º45*),

- (91) **E** e uma tradução? //
(92) **N** a tradução é diferente / uma tradução... não me chegaria compreender apenas a ideia principal / teria que ir palavra a palavra

(*Apêndice II.1 – n.º65*).

Já para **M**, há que conseguir recolher as ideias principais – para o que é necessário conhecer o significado de algumas palavras, naturalmente –, com vista a poder de certa forma parafrasear o original:

- (9) **E** (...) era uma tradução semelhante à que costumam fazer por exemplo...
(...)
(12) **M** não / era tentar... / por palavras nossas dizer o que estava lá... dito (...)
(14) **M** (...) só as ideias essenciais

(*Apêndice II.1 – n.º55*),

⁹ Corresponderá esta postura das alunas à veiculação, pela escola, de uma noção de tradução semelhante à que subjaz às palavras de M^a Teresa Freire (1997: 200/201)? – *Repare-se que nos ocupámos apenas da abordagem do texto ao nível da compreensão, da compreensão à partida global, superficial, que se pretende cada vez mais aprofundada, em ordem à tradução. Não nos ocupámos minimamente da tradução, que pressupõe e não dispensa um primeiro nível de compreensão, para, através da análise [...], se chegar então à tradução, o exercício mais nobre e, por isso, o mais exigente no estudo do latim.*

- (123) **E** e... para traduzir? // se te pedissem uma tradução (SIL)
- (124) **M** tentava... saber o que é que queriam dizer as palavras
- (125) **E** (...) poderias fazer por exemplo uma tradução do género da que vocês habitualmente fazem em latim?
- (126) **M** não
- (127) **E** porquê?
- (128) **M** não tínhamos o conhecimento das palavras / de algumas palavras
- (129) **E** para fazer uma tradução é preciso conhecer só as palavras?
- (130) **M** não / é preciso saber também o que é que está escrito //
- (131) **E** o que é que está escrito... como assim? //
- (132) **M** o que eu estava a dizer é o significado das palavras

(Apêndice II.1 – n.º60).

AP acrescenta que, para além do significado das palavras, é ainda importante adequar esse significado ao contexto, num processo que a aluna relaciona, sobretudo, com as características morfosintáticas apresentadas:

- (116) **AP** uma tradução? / se fosse uma tradução // *ad litteram* eu acho que tínhamos que ter um conhecimento de todas as palavras e... // e conhecer o... // a forma delas / em que sentido é que elas estão utilizadas e... //

(Apêndice II.1 – n.º40).

Do mesmo modo, **CI** considera fundamental proceder-se a uma análise do texto:

- (236) **CI** p'ra traduzir tinha que fazer uma leitura mais aprofundada e... e analisar o... texto / para traduzir

(Apêndice II.1 – n.º44); (cf. também n.º6).

O que nos sugere a próxima questão: o que é “analisar” um texto?

CS - Essas actividades, que consistiram na análise de textos de línguas estranhas à minha percepção. Nessa análise relacionámos palavras que pareciam idênticas e cujo significado era o mesmo nos diferentes textos

(Apêndice II.1 – n.º5);

- (61) **E** estou a ver / mas... quando tu falas em analisar exactamente o que é que queres dizer? //
- (62) **CI** tentar compreender

(*Apêndice II.1 – n°43*);

(25) **E** em que termos é que vocês faziam essa análise? / que tipo de análise digamos assim //

(26) **I** era só a associação de algumas palavras... / esta é conhecida... esta também... ligávamos e... era assim que nós chegávamos lá

(*Apêndice II.1 – n°51*).

Também o conceito de *análise* é fluido, no pensamento de várias das aprendentes, e parece designar um conjunto de operações de índole, sobretudo, reflexiva e indutiva, passíveis de permitir a inferência e a reconstrução do sentido do dado verbal desconhecido. Só **M** chega a referenciar claramente o processo de análise morfossintática¹⁰:

A propósito da tentativa de compreensão do texto em Romeno, que tinha sido apresentado no Questionário Final:

(109) **E** (...) neste momento.... embora não tenhas tido muito tempo... achas que chegaste a uma compreensão pelo menos parcial do texto?

(110) **M** não

(111) **E** então o que é que seria necessário fazer mais? //

(112) **M** analisar

(113) **E** que tipo de análise? / como é que começarias a fazer essa análise? (SIL)

(114) **M** tentar... saber o significado das palavras //

(115) **E** de todas as palavras?

(116) **M** depois uma análise sintáctica

(*Apêndice II.1 – n°59*);

(133) **E** sim / mas por exemplo quando vocês traduzem textos em latim não se podem basear exclusivamente no significado das palavras

(134) **M** não / é através da análise / sintáctica e morfológica

(*Apêndice II.1 – n°60*).

Aquelas operações de reflexão aparentam basear-se, pelo menos no que respeita à análise de textos em línguas nunca estudadas, na descodificação e

10 Esta seria a acepção que esperávamos encontrar com maiores frequência e clareza, até porque, como classicista, era aquela com que mais nos identificávamos, fruto de uma prática em que a resposta à pergunta “O que é analisar?” seria: *é saber reconhecer o sujeito, o predicado, o objeto direto, o objeto indireto, os complementos nominais, o complemento agente da passiva, o complemento apôsto e o vocativo* (Spalding, 1982: 16).

conjugação dos significados de alguns vocábulos, tarefa que, na opinião de C, beneficiará de ser complementada com o recurso aos conhecimentos prévios dos sujeitos, num processo que designa por “interpretação”:

- (9) E e... falaste de interpretação de uma língua / o que é que tu achas que é interpretar uma língua? //
- (10) C ahm... bem... pronto naquela situação em que não conhecíamos nada sobre as línguas... e que era... alemão e... pronto se calhar outras línguas de que nunca tínhamos ouvido falar / era... // a partir dos conhecimentos que já tínhamos retirar algumas ideias
- (11) E então... recolher as ideias principais de um texto é interpretação? //
- (12) C em parte pode ser

(Apêndice II.1 – n.º41).

De facto, este entendimento de “interpretação” não está longe do que Doyé (2005: 10) postula quando afirma, a propósito da Intercompreensão, que ela faz apelo precisamente à capacidade geral que o ser humano tem de interpretar, explorando diversos recursos cognitivos, de modo a compreender as mensagens com que se vê confrontado. Assim, segundo este autor,

dans le modèle de l'intercompréhension, le récepteur qui tente d'interpréter un message oral ou écrit formulé dans une langue étrangère n'aborde pas cette tâche en novice linguistique. Il possède et peut exploiter des ressources cognitives considérables. [...] Dans l'optique de l'intercompréhension, toute connaissance dans tout domaine mérite d'être utilisée dès lors qu'elle facilite l'interprétation de messages formulés dans une langue non apprise (idem).

Assim, “compreensão”, “análise” (seja num sentido mais restrito ligado à morfossintaxe, seja num sentido mais lato de, digamos, observação atenta e raciocínio sobre os dados verbais em causa) e “interpretação” são assumidos como processos intimamente ligados – será esta a causa de alguma indefinição nos discursos das alunas –, como podemos constatar igualmente em Ducrot & Schaeffer:

Les études sur la compréhension des phrases passives par exemple ont suggéré l'existence de «stratégies pragmatiques», les sujets faisant l'économie d'une analyse syntaxique lorsqu'ils peuvent utiliser leurs connaissances extra-linguistiques et se fier aux relations probables entre les éléments de la phrase pour leur attribuer une fonction. [...] L'activité du sujet consisterait alors à construire une interprétation de la phrase dès le début de celle-ci, en

s'appuyant simultanément sur tous les types d'informations disponibles: éléments lexicaux, indices syntaxiques, ou données contextuelles (1995: 501).

Uma ligação que não invalida, porém, a necessidade de uma distinção entre os processos, que podemos perceber pelas palavras dos mesmos autores:

La compréhension est l'acte primaire, en général «muet», de la reconstruction de la signification intentionnelle d'un texte ; [...] l'interprétation de surface est une explication de cette signification à l'aide d'une paraphrase. L'interprétation profonde est toujours une interprétation seconde qui fait fond sur l'identification de la signification intentionnelle reconstruite par l'activité de compréhension et explicitée par l'interprétation de surface (1995: 105).

Para reflexão!

Será útil o recurso a esta noção de “paráfrase”, no fundo o processo que sustenta uma tradução semântica, para combater uma eventual tendência dos alunos para a tradução literal como forma de evidenciar a compreensão de dados verbais?

Mais uma reflexão!

Que implicações poderá ter o facto de o sujeito construir a interpretação com base em elementos lexicais e indícios sintácticos na necessidade de desenvolvimento de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem verbal, como vimos no Capítulo 5.4?

Constatar a emergência, ao nível das práticas (que aprofundaremos adiante) e do discurso das aprendentes, desta postura algo rígida e limitada face ao que poderá ser um processo positivo e aceitável de compreensão, que resulte num produto, do seu ponto de vista, também ele aceitável e rigoroso, faz-nos crer que será esta uma das causas das hesitações e evitamentos (que retomaremos também mais à frente) face à proposta de trabalho com dados verbais em línguas que não a materna, tanto desconhecidas e/ou não estudadas, como em relação às próprias línguas objecto de aprendizagem escolar (recorde-se, por exemplo, a dificuldade em enunciarem as ideias-chave dos textos latinos, a pedido do professor, antes de procederem à tradução dos mesmos). A dificuldade em considerar como válido

um “produto” de compreensão que fosse apenas parcial, ou até mesmo superficial, face ao dado verbal de partida poderá, também, ter obstado a uma progressão mais significativa das alunas ao longo do tempo que durou a nossa intervenção, sobretudo ao nível do desempenho, influenciado por uma visão pouco precisa do espectro de recursos que teriam ao seu dispor – como podemos ver pela “confusão” patente no seu discurso.

Para reflexão!

Esta constatação sugere-nos um conjunto de interrogações: podemos, daqui, concluir acerca de um uso eventualmente indistinto destes vocábulos em contexto escolar, ou pelo menos uma reduzida preocupação com a sua clarificação junto dos alunos (cf. Souchon, 1991)? Será admissível esta confusão? Quais as suas verdadeiras implicações, no que respeita a uma formação para o Plurilinguismo como a que aqui advogamos? Será desejável ou pertinente esclarecê-la?

Na sequência das actividades propostas no âmbito do PP, outro conceito deve ainda ser aqui abordado: o de *resumo* (produto de compreensão mais frequentemente solicitado à turma, ainda que nem sempre tivesse sido explicitamente denominado como tal).

Assumindo que os nossos sujeitos, num 11º ano de escolaridade, estariam já bastante familiarizados com este tipo de exercício, a questão cuja resposta buscámos, no contexto desta análise, foi: **o que é preciso fazer para se poder resumir um texto em LE?**

Uma primeira evidência: segundo as aprendentes, redigir um resumo de um dado verbal em LE implica um processo de tradução e, como tal, aquilo que é preciso para se resumir pode coincidir com o que é preciso para se traduzir, nos moldes em que esta última actividade era prioritariamente encarada pelas alunas¹¹:

(51) Cr passou o “rubicone” // mas olha lá tu queres traduzir tudo? //

¹¹ Cf. comentário à aula de 22 de Maio (Capítulo 3.2, pp. 155/6).

(52) **N** ó pá é que gente tem que resumir o texto / temos que o perceber não é?

(Apêndice II.1 – n.º17).

(87) **E** que eventualmente já vos seria familiar / se te fosse pedido que fizesses um resumo do texto / as estratégias que usavas... seriam as mesmas? //

(88) **I** se calhar... o resumo é muito mais complicado / porque tínhamos primeiro que traduzir o texto / algumas partes / e depois é que íamos resumir //

(Apêndice II.1 – n.º54).

A tendência para obter o resumo de um texto por intermédio de uma tradução literal é de tal forma evidente que o próprio professor, já na 2ª Fase do PP, tem que chamar a atenção das alunas para aquilo que de facto se está a solicitar:

(14) **P** dêem atenção ao que eu pedi // eu não pedi a tradução do texto / pedi um resumo

(Apêndice II.1 – n.º35).

A apreciação de **AP** no Diário I (Anexo I.1.1a) parece confirmar, por um lado, a consciência do tipo de trabalho que era solicitado e, por outro lado, a dificuldade de que se revestia, eventualmente por adquirir contornos que as alunas não estariam habituadas a seguir:

AP - O que considere mais difícil foi a tradução global dos textos

(Apêndice II.1 – n.º2).

A aluna **M** é uma das que procura afastar estes dois processos, pelo menos ao nível do discurso, aproximando por sua vez o resumo da compreensão global e afirmando que para realizar o primeiro procederá da mesma forma que para atingir o segundo (cf. *Apêndice III.1 – n.º57*), recorrendo, para tal, a uma identificação das principais ideias contidas no texto. Esta visão é partilhada por **N**:

(90) **N** sim / porque para fazer um resumo necessito compreender as ideias principais... o conteúdo / seria a mesma coisa

(Apêndice II.1 – n.º65).

Podemos, de facto, identificar entre as alunas duas posturas distintas em relação ao grau de profundidade de conhecimento do conteúdo do texto necessário para se conseguir resumi-lo:

- as que, como **N**, consideram que é possível construir um resumo com base na identificação das ideias principais que se consegue recolher do texto de partida,

(173) **E** ahm... se te pedissem para fazer um resumo do texto // a estratégia que tu usarias / seria a mesma? / ahm... de quando te pedem para compreender o texto e dizer sobre o que é que o texto fala?

(174) **CS** era capaz de ser {riso} / não sei // haveria muitas coisas que não... conseguiria então / em princípio dava um resumo mais pequeno

(Apêndice II.1 – n.º49)

(93) **E** então portanto... de um resumo o que é que deve constar... em termos de informação?

(94) **I** as pala- as ideias principais

(Apêndice II.1 – n.º54)

- as que sentem que é necessário um maior aprofundamento, como forma de evitar interpretações erróneas,

(112) **AP** não / eu acho que para resumir um texto já é necessário ter um melhor conhecimento da... / da... // um pouco de conhecimento de todas as palavras porque... o facto de nós conhecermos algumas só... podem-nos dar uma ideia errada / podemos captar uma ideia errada / porque... uma coisa é nós... é nós tirarmos a ideia principal outra coisa é resumir o texto //

(Apêndice II.1 – n.º40)

Esta problemática em relação ao resumo não é, porém, alheia, à própria concepção de “resumo” das aprendentes, ao conhecimento e prática que lhes poderá advir, nomeadamente, da aula de LM, aspecto que não nos cabe aqui desenvolver (até porque não temos dados suficientes para o fazer), mas que consideramos importante referir para que se compreenda que, aparentemente, o que esteve em causa não foi apenas o problema de ter que resumir um texto numa língua nunca estudada, mas a própria concepção de resumo, independentemente da língua em que o texto de partida se apresente:

- (89) **C** então sendo assim tens de dizer desde... até... (...) olha que isto é um resumo também não temos que pôr aqui tudo (...) desde a gália até à actual inglaterra / não é? (SIL)
 {redacção do texto} então / ahm... César governava a república com a ajuda de dois generais
- (90) **AP** sim / mas isso é um resumo
- (91) **C** sim tudo bem mas... isto é uma ideia importante / se não pões assim como é que pões?

(*Apêndice II.1 – n.º9*);

- (133) **Cr** não vamos falar sobre ahm... a inglaterra? //
- (134) **N** não / acho que não tem importância nenhuma
- (135) **Cr** sobre as conquistas
- (136) **N** onde é que isso está?
- (137) **CS** está aqui em cima
- (138) **N** aonde? // a actual Inglaterra
- (139) **Cr** (INT) pronto
- (140) **N** mas isso é o menos importante que existe
- (141) **CS** mas está a falar das conquistas

(*Apêndice II.2 – n.º144*).

Face às conclusões até aqui delineadas e ao rumo que seguimos na análise, e antes de podermos prosseguir para as potenciais implicações didácticas destas observações, parece-nos pertinente clarificar alguns aspectos do nosso próprio pensamento, recordar os pressupostos que presidiram à concepção das actividades e as hipóteses que as orientaram, as quais, por sua vez, terão conduzido à emergência desta temática.

A razão pela qual optámos por solicitar prioritariamente resumos, e não traduções, prendia-se com a nossa convicção de que, ao lidarmos com dados numa LE, sobretudo se não temos um qualquer domínio da mesma, é possível compreender parcialmente, em maior ou menor grau, o conteúdo temático desse dado, sendo possível obter como resultado um resumo, mais ou menos completo, das principais ideias, mesmo que não se consiga traduzir o texto na íntegra (cf. CRIM-INALCO, 1997; Tyvaert, 2003; Castagne & Ruggia, 2004). Esta suposição, influenciada pelos pressupostos subjacentes aos projectos que conhecíamos sobre Intercompreensão, só se concretiza, porém, quando existe uma predisposição do

sujeito para arriscar hipóteses, para aceitar que os resultados a que chega possam não ser absolutamente completos ou correctos (segundo os seus próprios critérios – eventualmente influenciados pela prática escolar?...); quando o sujeito tem consciência da possibilidade de (e capacidade para) recorrer a conhecimentos e estratégias de índole diversificada e mutuamente complementar, de forma a criar um conjunto mais ou menos alargado e aprofundado de ideias coerentes e coesas sobre o conteúdo semântico do texto. Foi, precisamente, nossa intenção promover esta predisposição e consciência, potenciar, não tanto pela verbalização directa, mas sobretudo pela acção, o desenvolver de competências neste domínio. Por este motivo torna-se fundamental compreender as concepções e postura das alunas face às potencialidades de compreensão do tipo de dados em causa, face aos diferentes conceitos (denominadores de processos) que associam ao de compreensão e face à forma como eles determinam o que consideram ser possível fazer-se com os dados em presença.

A análise das concepções dos nossos sujeitos em relação às noções de *compreensão, tradução, análise, interpretação e resumo* motivou a necessidade de aprofundarmos dois indícios que foram assomando à superfície daquele conjunto de reflexões e dos quais daremos conta nas alíneas que se seguem: referimo-nos a uma análise mais detalhada do entendimento da tradução como um resultado de uma soma de partes/significados de palavras e à consequente problemática do poder/valor da transparência dessas mesmas palavras.

6.1.1a) Traduzir: ilusão de que o todo é igual à soma das partes

Uma vez que o processo de tradução desempenha um papel fulcral no pensamento das nossas aprendentes sobre as potencialidade de compreensão de uma LE, importa tentar conhecer mais aprofundadamente os conhecimentos que detêm sobre este assunto e como os concretizam.

Um dos aspectos que consideramos mais marcante neste domínio é o facto de, na maioria das circunstâncias, as aprendentes começarem por procurar descobrir o significado de alguns vocábulos reconhecidos, para depois tentarem, justapondo – ou “cosendo” – esses significados, construir um sentido global para uma frase ou texto:

- (85) **E** portanto... a tua primeira estratégia seria imediatamente sublinhar... identificar palavras que fossem semelhantes...
- (86) **AP** que nos poderiam levar a alguma conclusão
- (87) **E** e depois? / o que é que farias com essas palavras?
- (88) **AP** tentava-as traduzir para português... / e... fazia um texto lógico
- (89) **E** hm hm / e... como é que tu poderias... por meio de apenas algumas palavras que identificarias aí... fazer um texto lógico? //
- (90) **AP** tentar tirar as ideias principais / a mensagem que essas palavras nos poderiam... dizer

(*Apêndice II.1 – nº39*);

- (25) **E** em que termos é que vocês faziam essa análise? / que tipo de análise digamos assim //
- (26) **I** era só a associação de algumas palavras... / esta é conhecida... esta também... ligávamos e... era assim que nós chegávamos lá
- (...)
- (35) **E** em que é que residia essa dificuldade dos textos?
- (36) **I** palavras que eu... não conseguia mesmo... / que fizessem muito sentido juntas / e aí era complicado //

(*Apêndice II.1 – nº51*).

Trata-se de uma técnica de processamento do discurso semelhante à de *bottom-up* descrita por Nunan, na medida em que *the smallest units of language are identified first, and these are “chained together” to form the next highest unit* (1993: 78).

Esta “associação das palavras que iam percebendo” (cf. *Apêndice III.1 – n°47*) traduz, assim, um primeiro momento de concentração no vocábulo individual, fonte exclusiva de acesso ao sentido do texto, cujo significado se procurava, em seguida, conjugar com o dos restantes vocábulos pretensamente “descodificados” ou, quando esta descodificação não fosse possível, com os sentidos que se pensava poder atribuir a esses significantes desconhecidos, de forma a criar um conjunto semântico aceitável do ponto de vista do seu conhecimento do Mundo e das Línguas (cf. Capítulos 6.2.5 e 6.2.6):

(56) **M** tentava ver se tinha alguma palavra que era... // igual ao latim ou outra língua // e às vezes... / inventava {riso}

(57) **E** então... centravas digamos assim a tua tentativa de compreensão dos textos na identificação de uma ou outra palavra / é?

(58) **M** sim

(*Apêndice II.1 – n°57*).

Raramente surge, pelo menos nos momentos iniciais do PP e de forma espontânea, a valorização de conhecimentos do domínio da pragmática, da tipologia/estrutura textual (cf. Souchon, 1991) ou de índole referencial (estratégias típicas do procedimento *top-down*, cf. Nunan, 1993): o processo de tradução realizado parece basear-se num princípio de univocidade e denotatividade dos significantes, pressupondo que *por cada palavra de uma língua, há necessariamente uma palavra equivalente numa outra língua* (Raposo¹², 1994: 66); a compreensão faz-se com base, quase exclusivamente, em aspectos linguísticos. Ou seja, descobre-se um significado para alguns dos vocábulos reconhecidos, somam-se todos e assim se obtém (aparentemente...) uma tradução.

Repare-se, por exemplo, na resolução da Actividade Principal do 1º Módulo – textos em Italiano e Alemão sobre Júlio César (Anexo II.1.2), em que os Grupos 1 e 2, a fim de recolherem informação para redigirem o resumo do primeiro texto,

¹² Note-se que a autora considera responsável por esta crença o tipo de exercício de tradução habitualmente realizado nas escolas portuguesas, cujo objectivo será somente o de avaliar a competência linguística dos alunos em LE, levando a que eles se prendam aos significados e não ao sentido que eles conferem ao enunciado. Defende, por isso, que *é fundamental que os professores repensem o exercício da tradução como uma actividade de pesquisa e de restituição de sentido, fundada na competência do aluno em situação natural de comunicação* (1994: 67).

logo após a leitura da instrução da tarefa começam, imediatamente, por ler e simultaneamente traduzir, palavra a palavra, orientando-se sobretudo pela proximidade fonética com o Português. Note-se como são escassos os momentos de reconstituição global das ideias fundamentais do texto (por vezes impossibilitados de se desenvolverem pelo “embaraço” da não compreensão de um vocábulo concreto e pela dificuldade em recorrerem a “estratégias compensatórias” de tipo conceptual, por exemplo¹³) e como a solução da tarefa acaba por se aproximar mais de uma tradução do que de um resumo propriamente dito.

E mesmo quando confrontadas com a insuficiência desta linha de acção, a verdade é que as aprendentes acabam por não conseguir afastar-se dela:

- (131) **C** onde é que estás a ver a morte de pompeu? // tem calma / convém leres o que está p'ra trás p'ra apanhares a história não é ?//

(*Apêndice II.1 – n.º10*); (cf. também *n.º11*);

- (251) **C** então espera / só nos falta mais... só nos falta esta palavra / arranjando esta palavra acabamos a tradução (SIL) eu já arranjei uma agora arranja tu //

(*Apêndice II.1 – n.º12*);

- (329) **N** mas informações não pode ser só assim uma palavrinha vinda do espaço

- (330) **CS** não?

- (331) **N** acho que não

(...)

- (347) **N** ó pá isto tem a ver com o que a gente percebe da frase / ir pondo palavras / vírgula / e espaço / não tem nada a ver

(*Apêndice II.1 – n.º20*);

- (137) **E** sim / se tu souberes / consegues por algumas palavras identificar de que é que fala o texto / isso acaba por compensar + //

- (138) **CS** {em voz baixa} o trabalho de estar a ver isto com muito pormenor / sei lá {riso} // não... não estar tão a ver as palavras mas (IND)

¹³ Referimo-nos à proposta de taxonomia de estratégias compensatórias de Poulisse *et al.* (1990), que pensamos poder ser adaptada a este contexto: a estratégia compensatória de tipo conceptual consistirá, no caso da compreensão de um dado verbal para o qual não se conhece a tradução exacta, na inferência do sentido global da frase e na substituição do vocábulo desconhecido por outra forma de expressão da ideia inferida.

(139) **E** não precisas ver todas as palavras / eventualmente / portanto conseguirás perceber sem ter que perceber todas as palavras

(*Apêndice II.1 – n°48*).

Se relacionarmos este domínio em particular com a questão da (des)valorização, pelas aprendentes, dos conhecimentos prévios, nomeadamente sobre a temática tratada no texto (cf. Capítulo 6.2.5), verificamos como este é um campo em que discurso e prática nem sempre coincidem:

(70) **I** sim / ahm... o texto em si / porque... // se por exemplo o texto for de vinte linhas e só percebermos duas ou três palavras é muito complicado / mas... pode-se perceber as palavras e depois... se me explicarem melhor o assunto ou assim... {baixando muito o tom de voz} pode ser que perceba (IND)

(*Apêndice II.1 – n°53*);

(117) **E** tentarias fazer uma análise sintáctica // ahm... como é que poderias... tentar saber o significado de todas as palavras?

(118) **M** como? / com um dicionário / ou perguntando a alguém

(119) **E** então mas... supõe que não tinhas essas oportunidades? / não te ocorreria...

(120) **M** ia ver a matéria

(*Apêndice II.1 – n°59*).

Revejam-se, ainda, os resultados da Parte II do Questionário Final (cf. Capítulo III.2, p.38), onde observamos que apenas duas alunas classificam de *Falsa* a afirmação “Possuir previamente alguns conhecimentos sobre o assunto tratado no texto é fundamental para a compreensão”, sendo que uma delas clarifica que apesar de não os considerar “fundamentais”, eles não deixam de ser úteis. Porém, ao fazerem a recolha de informação a partir do texto em Alemão sobre Júlio César (Actividade Principal do 2º Módulo) que uso fizeram do que tinham compreendido do texto em Italiano, igualmente sobre o mesmo personagem histórico? Praticamente nulo! Recolher informação parece ser listar as palavras que conseguem traduzir (cf. *Apêndice II.1 – n°13*), ainda que, como vimos anteriormente, haja momentos em que as aprendentes manifestam insatisfação

com este resultado. Contudo, nem por isso conseguem escapar-lhe... parecem não saber como!

Podemos, assim, confirmar a existência de uma certa *décalage* entre prática e discurso, no que aos conhecimentos de índole referencial diz respeito, para a qual pensamos poder haver, no caso concreto da turma que connosco colaborou, duas justificações:

- as aprendentes reconheceram a importância destes conhecimentos quando se lhes chamou a atenção para tal ou se solicitou a sua opinião, mas, na prática do dia-a-dia, não tinham por hábito rentabilizar intencionalmente esta componente, o que se reflectiu também nas aulas do PP;
- as aprendentes não reconheciam, inicialmente, a importância destes conhecimentos (ou nunca tinham tido oportunidade de reflectir sobre o assunto), mas as actividades propostas alertaram-nas para eles e, no final (altura em que respondem ao Questionário), o seu discurso reflecte esse processo de consciencialização.

Abordar a compreensão e a tradução como um trabalho de “*patchwork* verbal” originou, como seria previsível, alguns equívocos e, tal como expresso por I (*Apêndice II.1 – nº51*), foi, para alguns grupos, motivo de dificuldades acrescidas. Veja-se o exemplo do resumo do texto italiano sobre Júlio César produzido pelo Grupo 1 (CI e M):

Cesar governou a Republica com a ajuda de 2 generais: Gneo Pompeio e Licinio Crasso. O acordo não durou muito tempo pois Crasso morreu durante uma batalha na Asia e Pompeio triste com o sucedido ou seja com a vitoria de Cesar conquistou a Galia.

(*Anexo II.1.2 – 113*)¹⁴.

Como vimos, a concentração das aprendentes no vocábulo criou, em certos momentos, bloqueios de compreensão – quando não conseguiram inferir um

¹⁴ Segundo o texto, foi César quem conquistou a Gália, ainda durante o Triunvirato; com a morte de Crasso, Pompeu começa a invejar a glória de César e acaba por convencer o Senado Romano a destitui-lo do cargo de chefe do exército.

determinado significado – que nem sempre foram capazes de ultrapassar, acabando por optar pela desistência:

- (58) **CI** eleito cônsul / em setenta e três / teve uma parte importante na denúncia... e na...
/ nós não escrevemos mais nada que nós não sabemos (...)
- (71) **CI** ó professor nós não escrevemos mais / como...
(...)
- (183) **CI** ai nós não... não escrevemos o que é... “raggiunto”

(Apêndice II.1 – n°34).

Para reflexão!

Seria interessante que toda a turma partilhasse este conhecimento de N, revelando, assim, a consciência da possibilidade (e necessidade) de activarem diferentes competências, nomeadamente de índole léxico-gramatical, discursiva e pragmática, para evitarem ser coarctadas pelas limitações da “costura” de significados:

- (46) **N** sim concordo / porque nós não podemos dizer que conhecemos... por exemplo eu não posso dizer que conheço a língua alemã... sabendo que esta palavra diz isto... sabendo que se tenho um texto todo se calhar em mil palavras conheço três / porque acho que... a língua não é um conjunto de palavras / a língua é... o seu funcionamento / é... a forma como elas se relacionam / como constituem... por exemplo eu posso conhecer da música o dó... o lá... / o si / mas não sei... o que interessa é a sua totalidade (Apêndice III.1 – n°59).

Outra reflexão!

No caso do trabalho com o texto em Italiano, estaremos perante um fenómeno de “sobreposição de línguas próximas”, como definido por Robert? Ou seja, percepcionando uma grande proximidade entre o Italiano e o Português, as alunas terão procedido a uma *superposition de la langue cible sur la langue source* (2004: 506) com base na grafia e, deste modo, terão procedido a uma espécie de leitura do Italiano como se de Português se tratasse, conduzindo este procedimento a uma espécie de “tradução simultânea” e literal? Que implicações decorrerão de uma resposta positiva a esta questão?

6.1.1b) Compreender: ilusão da transparência

A concentração no vocábulo isolado, que vimos anteriormente, só é possível de compreender se considerarmos a existência, nas alunas, de uma excessiva confiança na “transparência”, no facto de a semelhança lexical (patente em termos gráficos ou, eventualmente, fonológicos, fruto de uma tentativa de oralização; cf. Capítulo 6.2.3) da nova forma verbal com uma outra forma de outra língua, eventualmente mais conhecida e melhor compreendida, significar uma exacta equivalência de significado, facto que, por si só, bastaria para a compreensão¹⁵:

(25) **E** em que termos é que vocês faziam essa análise? / que tipo de análise digamos assim //

(26) **I** era só a associação de algumas palavras... / esta é conhecida... esta também... ligávamos e... era assim que nós chegávamos lá

(*Apêndice II.1 – nº51*).

Isto é, a forma como as alunas começavam por abordar os textos, a sua tendência para a tradução palavra a palavra, apoiadas num processo de descodificação que, à falta de outros recursos, partia da identificação de algumas transparências (cf. Capítulo 6.2.4) para, a partir delas, extrapolar para o significado global das frases ou textos, indiciam a ilusão de que (quase) só a transparência basta, de que por ela se pode aspirar à compreensão de uma outra língua. Esta observação aproxima-se de um dos resultados de um estudo com monolingues e bilingues apresentado por Gajo (1996: 434), em que também ele conclui que, para ambos os perfis de sujeitos, o léxico desempenha um papel fundamental na compreensão, mas os monolingues atribuem-lhe uma importância particular, patente numa forte focalização sobre a palavra: *le sujet exploite donc des ressemblances ressenties entre les langues, même s’il exprime par ailleurs sa méfiance à*

¹⁵ Consideramos aceitável, a propósito do que é uma “palavra transparente”, o comentário de López Alonso & Séré de Olmos, a saber: *la transparence linguistique est une notion qui n’est pas seulement d’ordre linguistique mais peut dériver de la construction du script par inférence* (1996: 446); neste caso, “transparente” seria toda a palavra que os sujeitos, por comparação directa ou por inferência, conseguissem decifrar (aquilo a que Andrade, 1999: 61, se refere como a “capacidade de tornar transparentes as palavras de outra língua”). Face aos dados que estamos a analisar, porém, parece-nos mais profícuo um entendimento mais “ao pé da letra” deste conceito, dado que é o que melhor dá conta do ocorrido em termos das acções das nossas aprendentes, como se verá (cf. Capítulo 6.2.4).

l'égard des faux-amis (op. cit.: 435) (os “falsos amigos” são um factor a que, curiosamente, as nossas alunas nunca se referiram).

Naturalmente, sem que exista um grau razoável de transparência da língua-alvo, em particular se é uma língua que o sujeito nunca estudou, a compreensão é extremamente difícil, se não mesmo impossível. O que chama a nossa atenção neste domínio é a dificuldade que as alunas revelam em complementar o uso desta estratégia com outros recursos, eventualmente com intenções de aferição, seja pela incapacidade de o fazerem, seja pela falta de consciência da proficuidade desta acção. Veja-se o que sucedeu, por exemplo, com o vocábulo “*geloso*” do texto sobre Júlio César (Anexo II.1.2) – como a ilusão da transparência pode induzir em erro.

De certa forma, a própria metodologia de trabalho proposta no PP pode ter contribuído para um reforço desta concepção, na medida em que, perante o nosso objectivo de auxiliar as alunas no desenvolvimento do seu repertório estratégico de acesso ao sentido, e com base em resultados dos vários projectos que conhecíamos (cf., por exemplo, López Alonso & Séré de Olmos, 1996; Andrade, 1999; Meissner, s.d.), na altura, ligados à temática da Intercompreensão, os quais apostavam claramente na proficuidade da identificação de transparências (em particular entre línguas próximas), esta foi uma opção que também fizemos e que determinou, por exemplo, a forma dada à Actividade Introdutória do 1º Módulo (1ª Fase; Anexo II.1.1). Nesta actividade, recorde-se, construámos um quadro de correspondências de vocábulos entre versões em diferentes línguas do texto introdutório da Colecção “Astérix”, em que o critério da transparência, não tendo presidido à selecção de todos os vocábulos (ex: *toda*), foi, na verdade o critério predominante e terá sido, consequentemente, o que mais marcou as alunas:

(255) P ora bem / então agora antes de passarmos às línguas / ahm... eu gostaria que fizéssemos uma síntese rápida / rápida mesmo / do trabalho que vocês fizeram das dificuldades que encontraram / dos passos que deram para lá chegar // portanto / como é que nós poderemos ahm... tentar / comparar vocábulos de línguas diferentes / tendo o mesmo significado? // portanto vocês agora vão pensar no que fizeram / como é que chegaram lá... /

- (256) **N** chegámos a todos os textos e interligando / as palavras e a sua posição na frase...
vendo... vendo mais ou menos o... o étimo / em alguns textos é semelhante / e tentámos
chegar...
- (257) **P** (INT) vamos vamos por partes / vamos tentar registar uma a uma / as formas de
lá chegar / uma a uma / comparação + {registar no quadro} / vá lá / comparação de + // digam lá o
que fizeram / compararam +
- (258) **N** {em voz baixa} vocábulos
- (259) **P** comparando +
- (260) **N/AP** os vocábulos
- (261) **P** vocábulos {continuação do registo} // comparação dos vocábulos / a... a nível de + //
a nível de + // radical / sim ou não?
- (262) **Als** {acenam em concordância}
- (263) **P** mais + / outro método para lá chegar / outro passo /
- (264) **N** a sua posição na frase
- (265) **P** posição // {registo no quadro} do vocábulo ou dos vocábulos // na oração / mais...
(SIL) que vos pareceu em termos de pesquisa / portanto / uns pesquisaram dando atenção aos
radicais / ahm... se calhar os mesmos alunos noutra... para outro vocábulo pesquisaram de
acordo com a posição do vocábulo na oração... / mais algum passo diferente destes dois? //
- (266) **N** recorrendo a línguas que nós mais ou menos sabemos / mais recorrentes / como o
inglês o francês / por exemplo
- (267) **P** {registando no quadro} recurso / a / vocábulos / conhecidos noutras línguas não é? //
e mais? // paramos por aqui? / também é o primeiro trabalho desta natureza / podemos parar
por aqui

(Anexo II.1.1 - 88).

Note-se como nem a tentativa de tradução constituiu, neste momento, um recurso, face à dificuldade em identificar um dos vocábulos (ocorrência que não tínhamos previsto e, por isso, nos surpreendeu, já que a presença, em cada Ficha, de um texto numa língua muito próxima do Português teria precisamente como função facilitar uma compreensão quase total da mensagem); se o solicitado era a identificação de vocábulos, foi igualmente, e de forma quase exclusiva, nos vocábulos, isoladamente, que as alunas se concentraram:

- (59) **P** ah... // no texto / no texto número um / vocês não tentaram traduzir o texto
número um? {para N e C}
- (60) **N** ahm / mais ou menos
- (61) **Cr** pois...

(Apêndice II.1 – nº1).

Apesar de constataremos a abundância de recurso a esta prática de identificação de transparências, a aluna **AP** manifesta, mais tarde, consciência de que nem sempre a mera semelhança é uma base fiável:

(10) **AP** é assim nós ahm... no nosso caso estamos com TTF {técnicas de tradução de francês} / com o francês / portanto estamos também a trabalhar os provérbios / e... em francês e palavras que... em vários sentidos não... conforme a frase em que estão é um sentido / e nós neste projecto é isso que estamos a fazer / é a procurar palavras / que mesmo às vezes muito parecidas umas... não têm nada... / como é que hei-de explicar?

(Apêndice II.1 – n.º22).

Contudo, apesar de reconhecermos como potencialmente problemática esta “ilusão da transparência”, não podemos deixar de referir que considerámos como hipótese, na altura da concepção do PP, que este seria um ponto de partida potenciador do desenvolvimento da auto-confiança das alunas no trabalho com as línguas, um ponto de apoio, ao nível da compreensão, de onde poderiam partir para ir mais longe. Faltou, reconhecemos, o reforço da ideia de que esta seria apenas uma das estratégias de compreensão a que recorrer, estratégia que precisa ser complementada e até aferida pelo confronto com os resultados de outras, algo que poderá ser conseguido se houver, em aula, não apenas a verbalização e exposição, pelos alunos, das estratégias a que recorreram, mas uma reflexão conjunta, em que o professor desempenhará um papel crucial na promoção do confronto e consciencialização dos diferentes caminhos percorridos e na determinação do grau de sucesso, na resolução da tarefa, por eles proporcionado.

6.1.2 Potencial de línguas estudadas/conhecidas na compreensão de novos dados verbais

Sendo uma das questões levantadas pela nossa investigação o papel que o repertório linguístico-comunicativo global do sujeito pode desempenhar na compreensão de novos dados verbais, a questão do potencial de auxílio que as línguas conhecidas e/ou por ele estudadas podem ter na compreensão dos dados verbais com que o sujeito se vê confrontado (noção de transferência linguística; cf. Andrade, 1997) não podia deixar de emergir, como sucedeu, igualmente, no âmbito do projecto ICE:

On utilise en l'occurrence les connaissances en L1, en FLE (niveau initiation ou intermédiaire) et parfois en d'autres langues non romanes connues pour acquérir la compréhension en espagnol, en italien et en portugais, et pour perfectionner la pratique et la maîtrise de FLE (Castagne, 2006: 16).

Note-se, porém, que apenas três alunas mencionam explicitamente este potencial, no âmbito do seu entendimento dos objectivos do projecto (Entrevista Final, Anexo V):

(29) **E** e o que é que aprendeste concretamente com as actividades propostas?

(30) **AP** que nós não nos devemos só... fixar no que está à nossa frente e não devemos pensar... / ahm... que estamos em latim é só latim / mas que deve haver uma interdisciplina... de latim e das outras línguas que nós já conhecemos / e tentar... que as outras línguas que nós conhecemos nos ajudem

(Apêndice II.1 – n.º38)

(18) **CS** era... era buscar de todas as línguas alguma coisa para estudar uma... uma outra língua que estivesse a tratar

(Apêndice II.1 – n.º46)

(6) **N** ahm... facultavam-nos textos... em línguas umas delas conhecidas outras não / e que... através de nós recorrermos a línguas que nos são familiares / p'ra mim o inglês o francês... o latim... o português / identificar... o conteúdo... ou determinadas ideias... vocábulos / de textos que à partida para nós não nos diziam nada

(Apêndice II.1 – n.º61)

Já **Cr**, que a este propósito manifesta algumas reticências no momento das entrevistas, aquando da resolução das tarefas, em concreto, parece sentir a sua pertinência:

- (406) **Cr** estás-te sempre a queixar do latim mas se não fosse o latim agora não eras capaz de traduzir isso / se calhar

(Apêndice II.1 – n.º15).

Em particular ao referir-se a outras línguas formalmente estudadas, **Cr** atribui-lhes tal preponderância na resolução de tarefas de compreensão que chega a desvalorizar o conhecimento empírico possuído da língua com que está a trabalhar (que, como a leitura das transcrições permite perceber, não é tão inexistente como ela parece crer), para considerar que esta só é compreendida na medida em que recorram à transferência dos conhecimentos que detêm naquelas línguas:

- (218) **CS** (SIM) não / tu percebes porque associas ao português e ao latim
(219) **Cr** exacto / não percebo minimamente italiano

(Apêndice II.1 – n.º19).

Outra vertente ligada ao reconhecimento deste potencial de transferência está relacionada com a valorização das línguas que pertencem a uma mesma família, como fontes provavelmente mais profícuas de transferências:

- (152) **C** (INT) o italiano / se tu vires italiano percebes qualquer coisa porque é uma língua parecida com o português

(Apêndice II.1 – n.º8).

- (73) **E** pelo que tu disseste que se te deparas com um texto espanhol comparas exclusivamente com o português / e se for um texto em neerlandês comparas exclusivamente com o inglês / é isso?

- (74) **M** sim

(Apêndice II.1 – n.º29).

A consideração da relação de parentesco surge, por vezes, aliada à consciência da existência (e busca) de radicais, que serão, no fundo, a causa da possibilidade de se encontrarem transparências:

(20) **CI** desenvolvemos mais conhecimentos das línguas / sobre as línguas

(...)

(24) **CI** comparamos com outras línguas... tiramos o radical... pronto tentamos compreender...

(Apêndice II.1 – n.º27)

(42) **M** que... há várias línguas que derivam do latim / e normalmente o que nós pensamos... / por exemplo há... // várias palavras que vêm do latim / que são muito parecidas / e assim... // aprendemos a analisar... comparar

(Apêndice II.1 – n.º56)

Podemos, então, perceber, até pelo reduzido número de ocorrências encontrado para suportar esta reflexão, que a questão da possibilidade de se transferirem conhecimentos de línguas já estudadas ou, pelo menos, conhecidas, com vista à compreensão do dado verbal em presença não foi um assunto a que as alunas fossem particularmente sensíveis ou sobre o qual tivessem sido capazes de efectuar uma reflexão mais aprofundada.

Para reflexão!

Que apelo é feito, nas aulas de língua em contexto escolar, aos conhecimentos que os aprendentes detêm de outras línguas? Que aceitação colhem, a ocorrer, as práticas de transferência linguística?

6.1.3 – Potencial de compreensão de uma LE nunca estudada

(54) **C** *é que se para falarmos / para sabermos falar bastante uma língua convém estudá-la não é? / mas... para ter uma ideia do que uma língua possa ser não é preciso estar a saber... tudo ao pormenor não é?*

(Apêndice II.1 – n°26)

Para encerrar esta análise centrada nas percepções das alunas acerca do que um sujeito pode “fazer” quando confrontado com dados verbais desconhecidos, uma breve referência a um factor que revelou ter também alguma influência no desempenho das alunas, relacionado com o facto de considerarem ser, ou não, possível compreender-se uma língua que nunca foi objecto de estudo, particularmente em contexto formal. Também esta questão parece ter apanhado as alunas de surpresa e o discurso de muitas delas hesita entre uma pré-concepção que considerava um factor essencial para a compreensão da LE a oportunidade de a estudar e a evidência, proporcionada pelo PP ou suscitada pelo carácter formativo das entrevistas, de que tinham compreendido dados verbais em línguas que nunca tinham estudado:

N – pude (...) entender que afinal uma língua nunca estudada até pode ser em partes percebível.

(Apêndice II.1 – n°4);

(28) **AP** para analisar mesmo e compreender a língua... temos que fazer um estudo sobre ela

(Apêndice II.1 – n°24);

Sobre o texto alemão da Ficha da Actividade Principal, a investigadora pergunta de onde lhe veio a certeza, na aula, de que não compreenderia nada do texto alemão:

(86) **AP** essa certeza vem da... de nós não conhecermos / a língua em si / e tudo o que nos aparecia no texto todas as palavras eram... praticamente estranhas

(Apêndice II.1 – n°25);

(14) **C** se calhar... agora se tiver que fazer algum trabalho e tenha que o fazer... tenha que... que investigar textos escritos noutras línguas / se calhar não penso... é impossível / porque... ali não percebia e tirava algumas ideias

- (15) **E** o que é que consideraste mais interessante... no trabalho que foi feito?
- (16) **C** tentar perceber o que é que ali estava escrito / porque... eu olhava e à primeira vista julgava... não vou conseguir entender nada / depois até... acabávamos por perceber alguma coisita / mesmo que pouco... por vezes

(Apêndice II.1 – n.º42);

- (68) **I** (...) sei que não é preciso estudarmos a gramática mesmo para compreendermos a língua / porque... sei lá... associa-se uma palavra ou... associa-se

(Apêndice II.1 – n.º52);

- (54) **N** (INT) ah / se calhar aí quando referi a gramática exprimi-me mal / porque... a gramática não era na parte de querer dizer... conhecer os verbos... conhecer como é que se conjuga determinado verbo e ligar o sujeito com o predicado / não é dessa parte / é conhecer... / pronto... a integr... / não é bem a gramática / no fundo é conhecer... a forma como se coordenam as palavras mas não é... não é propriamente a gramática / por exemplo quando estou a falar espanhol eu... eu dou imensos erros / mais propriamente na forma dos verbos porque... no espanhol é difícil a sua conjugação / mas... mas digo que entendo a língua embora não conhecendo bem a gramática / por isso exprimi-me acho que... não muito bem

(Apêndice II.1 – n.º63).

Para reflexão!

Qual o papel da escola na construção desta ideia de que o conhecimento só se adquire (ou é validado) nos contextos formais de aprendizagem? Que práticas, nomeadamente avaliativas, suscitam nos alunos a concepção de que há um “padrão” de conhecimentos, a adquirir de determinada forma, antes de se poder dizer que se conhece, ou se sabe, uma língua?

Ligada a esta temática encontramos a questão que foi colocada às alunas sobre se o contacto oral ou escrito com determinada língua seria suficiente para se adquirir conhecimento sobre ela. Ao conceber esta questão estávamos a pensar nas palavras de Porquier, que afirma que *on peut considérer que toute interaction est potentiellement acquisitionnelle en tant qu'elle s'inscrit dans un parcours d'acquisition et fournit une exposition active à la langue cible* (1992: 165).

Os dados mostram que as alunas consideram pouco provável esta hipótese (cf. Capítulo 3.2) e, na verdade, o mesmo autor acima citado chama a atenção para o facto de que o carácter potencialmente aquisitivo de uma situação de interacção não é garantia para que a aquisição aconteça. É necessário que o sujeito saiba como rentabilizar esse potencial para, da interacção, extraír conhecimento.

Acreditamos, por isso, que o desenvolvimento de uma competência de aprendizagem de línguas se deverá tornar um objectivo central de um processo de ensino-aprendizagem que se deseje autonomizante e, sobretudo, preparatório para a vida e para a rentabilização das interacções estabelecidas em contexto extra-escolar.

6.2 Eu perante a LE: o que faço?

Uma vez analisadas as concepções das aprendentes face às operações que é possível, necessário ou desejável levar a cabo ao lidar-se com dados verbais em LE, entramos agora no domínio mais específico das diversas estratégias por elas utilizadas com vista à concretização dessas operações de acesso ao sentido de dados verbais, tenham elas sido definidas como de *compreensão*, *tradução*, *análise* ou *interpretação*.

Neste subcapítulo debruçar-nos-emos, então, sobre as práticas concretas das aprendentes, sobre aquilo que efectivamente fizeram quando confrontadas com as tarefas propostas no âmbito do PP.

Os momentos de reflexão que procurámos promover ao longo da intervenção fornecem-nos, porém, dados complementares que nos obrigam a encarar esta subcategoria sob diferentes perspectivas, que procuraremos conjugar: por um lado, encontramos o domínio das estratégias usadas pelas aprendentes, que vemos em acção nas transcrições das aulas e nos materiais aí trabalhados, dados em que encontramos retratada a situação real de contacto, o desenrolar da mesma, os raciocínios e estratégias que efectivamente foram produzidos; por outro lado, partindo sobretudo dos dados provenientes dos questionários, entrevistas e “diário”, temos acesso às percepções das aprendentes sobre o que fariam, quando confrontadas com dados em diferentes línguas (situação hipotética), o que fazem habitualmente, em diferentes contextos (de sala de aula e/ou outros), e o que fizeram, na resolução das tarefas propostas.

Os diferentes tipos de dados recolhidos permitem-nos, assim, um cruzamento entre o nosso olhar sobre as práticas das alunas e as concepções que pensamos informá-las, e o olhar das alunas sobre as suas próprias práticas, reais ou hipotéticas.

O que resultará deste cruzamento? Esperamos que um maior rigor metodológico, fruto de um processo de triangulação que nos permitirá, de algum modo, aferir a validade da nossa leitura, mas também, intuímos já a partir das

primeiras análises, a constatação de algumas diferenças que nos poderão sugerir conclusões e implicações didáticas interessantes.

De facto, uma das observações que fizemos logo a partir das primeiras leituras dos dados prendia-se com a dificuldade apresentada pelas aprendentes em verbalizar os raciocínios seguidos e em “dar nome” aos procedimentos adoptados aquando da resolução das tarefas, dificuldade que se revela na escassez de estratégias que referem ter utilizado, dando assim uma imagem de limitada variedade que, como veremos, não corresponde inteiramente à realidade.

Do ponto de vista do nosso processo de análise, esta dificuldade em explicitar as estratégias não é, na maioria das vezes, muito problemático: as alunas podem não saber que nome tem a estratégia, mas nós conseguimos, por outros indícios, identificá-la. Há, porém, situações em que, apesar das verbalizações das alunas e das afirmações que produzem quanto aos procedimentos adoptados, a nossa interpretação dos dados, resultante da leitura de toda a situação, nos sugere que a estratégia em presença não é (ou pelo menos não é apenas) aquela que elas apontam. Este facto resulta, aparentemente, da já referida dificuldade das alunas em nomear as estratégias, pelo que acabam por recorrer a duas ou três designações que conseguem enunciar e, assim, englobam numa mesma designação várias ordens de fenómenos, como podemos ver pelos exemplos que se seguem, transcritos das Fichas de Trabalho realizadas no âmbito da Actividade Principal do 1º Módulo (Anexo II.1.2):

CI & M (texto italiano)

altri (L.3) – ajuda → Pelo contexto da frase.

geloso (L.6) – zeloso → Pelo contexto

togliere (L.7) – **à frente**

allora (L.8) – agora / então → Porque é parecido com o português.

a capo (L.8) – capitão / cabo → Pelo contexto da frase

fiumicello (L.9) –

saggiamente (L.14) – seguidamente → Pelo contexto da frase e porque é o mais parecido com o português

volesse diventare “re” (L.17) – quisesse tornar-se “rei” → visto que “re” em latim é rei

(*Apêndice II.2 – n°28*) (cf. também *n° 29*);

AP, C & I (texto italiano)

altri (L.3) – auxílio → por causa do contexto

geloso (L.6) – envejoso → por causa do contexto

togliere (L.7) – retirar-lhe → por causa do contexto

allora (L.8) – então → por conhecimento do Italiano

a capo (L.8) – a mandado → pelo contexto

fiumicello (L.9) –

saggiamente (L.14) – rigidamente → pois fala-se de um governo ditatorial

volesse diventare “re” (L.17) –

(*Apêndice II.2 – n°33*) (cf. também *n°34*);

Cr, CS & N (texto alemão)

1ª frase: parecenças com o português

2ª frase: parecenças com o português e inglês

3ª frase: parecenças com o português

4ª frase: parecenças com o port

5ª frase: parecenças com o português

6ª frase: parecenças com o português e inglês

7ª frase: parecenças com o português

8ª frase: parecenças com o inglês e o port

9ª frase:

10ª frase: parecenças por estar em n° e com o português

(*Apêndice II.2 – n°38*).

Outras vezes, ainda, não nos é possível perceber com clareza o fundamento das afirmações produzidas pelas aprendentes. A natureza interpretativa deste nosso trabalho insta-nos, contudo, a buscar e formular uma hipótese de interpretação, sempre que existam indícios mínimos que a suportem, sobretudo nos casos em que uma ocorrência, apesar de singular, aparente contribuir para uma compreensão mais profunda e, simultaneamente, global dos fenómenos em estudo (cf. Capítulo 2).

Pelo seu carácter introdutório e, de certo modo, indiciador da postura das aprendentes face ao trabalho que realizariam com uma língua não estudada – característica da maioria das línguas apresentadas ao longo do PP –, iniciaremos a análise das estratégias de acesso ao sentido pela leitura da “declaração de intenções” solicitada no Questionário Inicial de caracterização do público (Anexo I.2) a partir do exercício:

Imagina a situação seguinte: numa dada disciplina, é-te pedido que realizes um trabalho sobre um tema acerca do qual tens que fazer uma pesquisa; durante essa pesquisa, encontras um texto em catalão. Diz o que farias, justificando a tua decisão.

E estas são as respostas:

AP – Acho que tentava conhecer algumas regras da gramática para poder compreender o que estava escrito, procurava uma explicadora sobre a língua, comprava um dicionário, não sei ao certo o que ia fazer;

C - Iria lêr o texto, vêr as palavras que não conhecia, procurar um dicionário e tentar traduzir as partes que achasse mais importantes. Em último caso, poderia sempre recorrer a amigos que estudam Espanhol e a outros que vão frequentemente a Espanha e têm alguns conhecimentos acerca da língua;

CI - Eu tentava procurar outros textos, se não entende-se perguntava ao professor;

Cr - Entregava-o à minha mãe (...) pedia ajuda à prof de espanhol;

CS - Teria que o ler à mesma tentando traduzi-lo, uma vez que a língua é um pouco parecida à nossa. E assim tirava as ideias fundamentais;

I - Ia ao dicionário ver as palavras e assim juntava-as de uma forma ordenada e concisa. Se não tivesse um dicionário, tentava comparar as palavras com o português, tentando chegar a uma conclusão;

M – Traduzia-o porque normalmente as pessoas conhecem mais o calão do que outras palavras; mas por um lado não o traduzia por ser uma palavra feia mas tentava dar-lhe outro significado;

N - Primeiro tentava-o ler e entender alguma coisa que fosse. Como o catalão não é uma língua muito, muito distante da nossa, tentaria “decifrá-lo”. Se não conseguisse entender nada do seu conteúdo tentaria encontrar alguém que me ajudasse.

(*Apêndice II.2 – n.º1*).

Deixando de lado a resposta de **M**, que claramente leu “calão” em vez de “*catalão*” (ou não conheceria este último vocábulo?...), verificamos a existência de diferentes modos de, em teoria, as alunas abordarem um texto em catalão, embora existam pontos em comum:

- várias alunas referem o recurso ao auxílio de outras pessoas, seja como estratégia complementar de outras (**AP**, **C**, **CI** e **N**), seja como solução imediata (**Cr**);
- o recurso a um dicionário é outra das estratégias mais apontadas (**AP**, **C** e **I**);
- a referência a um primeiro passo constituído pela leitura do texto com imediata tentativa de compreensão e identificação de ideias-chave surge nas respostas de apenas duas alunas (**CS** e **N**), havendo uma outra situação em que é mencionada a leitura, mas para identificação de vocábulos desconhecidos que, em seguida, seriam pesquisados noutras fontes (**C**);
- uma aluna afirma claramente que, se possível, evitaria lidar com o texto (**CI**);
- há uma referência à busca de conhecimento gramatical (**AP**).

A maioria das aprendentes, de facto, parece não considerar a possibilidade de deter conhecimentos que lhes permitam abordar o texto e compreendê-lo, ainda que parcialmente, constituindo excepção, neste domínio, as alunas **CS** e **N**, igualmente as únicas que identificam claramente o Catalão como uma língua românica. Este facto leva-nos a considerar a hipótese, nesta altura, de as respostas terem sido modeladas por um eventual desconhecimento sobre a língua catalã e/ou a percepção da distância desta língua em relação às que as aprendentes consideravam dominar.

Coincidirão, então, as estratégias apontadas pelas alunas com as que efectivamente utilizam no decurso das actividades do PP?

A leitura de excertos do Diário II (Anexo II.1.1b) indicia que sim e prepara-nos para o que iremos encontrar na análise mais detalhada das restantes ocorrências:

AP – Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorremos a palavras que conhecíamos de outras linguas e tentamos, igualmente, decodificar outras expressões que se parecessem com algo que nós conhecíamos. (...) com a análise dos textos em várias línguas, agora no latim tento com uma primeira leitura captar as ideias principais através de palavras que conheço e retirar o significado de outras pela aproximação com algum vocábulo conhecido;

C - A(s) maior(es) dificuldade(s) sentida(s) pelo meu grupo foi (foram) em relação ao segundo texto pois enquanto que no primeiro havia algumas parecenças com o Português, no segundo isso já não acontecia. Outro dos problemas foi o tempo, não conseguimos realizar todas as tarefas que nos foram propostas. Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorremos sobretudo a uma colega que estuda Alemão. Em relação às outras palavras que ela não conhecia, retirámos o seu significado pelo contexto;

CI - Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorremos a línguas que realmente conhecemos e como em muitas do radical é parecido tentamos descobrir a palavra correspondente;

Cr – A(s) maior(es) dificuldade(s) sentida(s) pelo meu grupo foi (foram) identificar as línguas e o significado das palavras. Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorremos à semelhança das línguas que conhecemos;

I - A(s) maior(es) dificuldade(s) sentida(s) pelo meu grupo foi (foram) traduzir o texto, visto que não conhecíamos as línguas (...) Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorremos às palavras que conhecíamos por alto de ouvir por ai e tentar ver de que maneira as podíamos integrar no contexto. Tentamos resolver as tarefas com alguns conhecimentos que tínhamos da lingua, e daí tentar decifra-los;

M - Após aquele trabalho individual com os textos do Astérix em várias línguas, foi-nos pedido que, em grupo, fizessemos a tradução do texto (...) Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorremos há leitura mais do que uma vez, depois tirámos as ideias principais, a compreensão, a análise e por último a tradução;

N - A(s) maior(es) dificuldade(s) sentida(s) pelo meu grupo foi (foram) identificar o significado de alguns vocábulos sem os quais não nos era possível perceber o conteúdo do texto e também identificar a língua com que esses dois textos eram escritos (...) Para resolvermos o melhor

possível as tarefas que nos foram propostas recorreremos às línguas por nós estudadas tentando fazer uma espécie de comparação.

(Apêndice II.2 – n°165).

Encontramo-nos, pois, perante a possibilidade do recurso à comparação interlinguística, sobretudo se a transparência em relação ao Português favorecer a descodificação dos vocábulos, ao auxílio de sujeitos considerados mais competentes nas línguas em causa, à inferência, à activação de conhecimentos prévios, nomeadamente lexicais, em relação às línguas apresentadas e a diferentes estratégias de leitura, como meio, por exemplo, de identificar as ideias-chave dos textos.

Iniciemos, então, a análise e vejamos se, e como, estes indícios se confirmam.

6.2.1 Identificação da língua

(o que considerou mais difícil)

(24) **AP** *no fundo era a língua em que estava escrito o texto / porque nós não conhecíamos nada daquilo e... não sabíamos... como é que lhe havíamos de pegar (...)*

(26) **AP** *(...) aquelas que eram mais parecidas com o que nós estávamos habituados a lidar eram aquelas mais fáceis*

(Apêndice II.2 – n°174)

A identificação da língua em que o texto se apresenta, não constituindo, em rigor, uma estratégia de acesso ao sentido dos dados verbais (motivo pelo qual esta temática foi incluída no capítulo precedente), assume em geral um papel de relevo na prática das nossas alunas, como indiciam as palavras de **AP** acima transcritas, e ainda o facto de, em geral, este ter sido o primeiro passo dado por elas sempre que lhes era apresentado um novo texto, mesmo quando tal não era solicitado nas instruções da tarefa.

Identificar a língua seria, pensamos, um primeiro passo de aproximação ao dado verbal que lhes permitiria (ou não), perante uma eventual “estranheza” por ele causado, perceberem de que conhecimentos e estratégias se deveriam socorrer para aceder ao sentido.

6.2.2 Leitura

(278) *C* *sim mas então também tinhas que pôr global porque a primeira vez lemos tudo do início ao fim entendes? // nós se pomos aqui temos que pôr mais / porque no fundo usámos um bocadinho de tudo*

(Apêndice II.2 – nº 100).

O acesso ao sentido de um dado verbal escrito é feito por meio da leitura, o processo de *decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico* (Sá & Veiga, 2000: 5). Mesmo tendo em conta a existência de outros indícios paraverbais, a “leitura das palavras” é a porta pela qual o sujeito entra no texto e, por isso, o levantamento dos processos de leitura a que as nossas alunas recorreram aquando da resolução das tarefas de compreensão propostas no âmbito do PP é temática incontornável na nossa compreensão do processo global de acesso ao sentido. Afinal:

Ler implica também ser capaz de compreender e, para isso, é necessário não só ser capaz de extrair sentido do texto, mas também ser capaz de “emprestar” sentido ao texto lido, invocando a propósito do tema deste os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir (idem).

O primeiro momento em que podemos encontrar dados respeitantes a esta categoria é também aquele em que, ao nível do PP, claramente o abordámos pela primeira vez – a Actividade Principal do 1º Módulo (Anexo II.1.2) –, já que, na Actividade Introdutória, o facto de termos solicitado a identificação de uma série de vocábulos específicos não potenciava uma reflexão directa sobre o processo de leitura. Assim, na actividade seguinte é perguntado explicitamente às

aprendentes, que trabalharam em grupos, a que tipo(s) de leitura tinham recorrido para acederem ao conteúdo do texto em Italiano e, assim, resumi-lo (Anexo II.1.2 – p. 109). As respostas dos três Grupos são praticamente coincidentes e mencionam a “leitura com idas e voltas” (à excepção do Grupo 2 – **AP, C e I**), a “leitura com tradução simultânea frase a frase” e a “leitura procurando compreender frase a frase”. Curiosamente, ou talvez não (cf. Capítulo 6.1.1), nenhum Grupo aponta a “leitura global” como procedimento adoptado e quanto à justificação solicitada, ela é, em geral, muito pouco esclarecedora:

CI & M - Porque para compreendermos bem um texto temos que o ler e analisar mais do que uma vez e só depois tentamos traduzi-lo

(Apêndice II.2 – n.º 26);

AP, C & I – foi uma maneira de entendermos o texto parágrafo a parágrafo relacionando cada parágrafo com o parágrafo anterior sendo assim possível entendermos a ideias principais do texto

(Apêndice II.2 – n.º 32);

Cr, CS & N – os métodos por nos escolhidos facilitaram a compreensão do texto, visto não termos conhecimento da língua

(Apêndice II.2 – n.º 36).

Procurando, nas transcrições, os passos em que as alunas terão discutido as respostas apresentadas, parece-nos que esta terá sido uma questão que as apanhou um pouco de surpresa, tendo como consequência a dificuldade em reflectirem sobre ela e alguma superficialidade e ligeireza com que o fizeram:

- (56) **M** para / para compreender...
- (57) **CI** bem um texto (SIL) {redacção da resposta em simultâneo} temos... que o anali- //
- (58) **M** que o ler mais que uma vez //
- (59) **CI** que o ler ou que o analisar?
- (60) **M** que o ler e analisar // mais do que uma vez {redacção da resposta em simultâneo}
- (SIL)
- (61) **CI** e ver // que tradução fica melhor // não é? //
- (62) **M** e só depois... //
- (63) **CI** a tradução correspondente

(Apêndice II.2 – n.º 26);

- (266) **C** ó pá e agora devíamos mostrar que... // que... assim íamos relacionando as coisas
// estou a dizer alguma coisa de jeito?
- (267) **AP** (IND)
- (268) **C** então e como é que havemos de dizer? // relacionando... relacionando cada
parágrafo com o parágrafo anterior
- (269) **AP** (SIM) tentando... tentando captar as ideias... principais
- (270) **C** isso é o que nós temos que fazer para a tradução // o que eu estava a tentar dizer
era que íamos relacionando cada parágrafo com o parágrafo anterior (IND) com cabeça tronco e
membros
- (271) **AP** podemos colocar mesmo assim (...)
- (272) **C** sendo-nos assim possível entendermos a história // não é?
(...)
- (275) **AP** {em voz baixa} nós aqui também podíamos colocar com idas e voltas
- (276) **C** (IND)
- (277) **AP** tentando... pescar um bocado daqui... um bocado dali

(Apêndice II.2 – n.º100);

- (205) **N** agora / “a que tipos de leitura recorreste para aceder ao conteúdo do texto?” // com
tradução simultânea frase a frase / certo?
- (206) **CS** eu acho que é // ou então com idas e voltas
- (207) **Cr** daqui a pouco são todas {risos}
- (208) **N** de todas acho que é... além das idas e voltas é a tradução simultânea / porque a
gente ia lendo... e tentar traduzir
- (209) **Cr** e também procurámos... compreender frase a frase
- (210) **N** também //
- (211) **CS** então são três
(...)
- (212) **N** foi uma boa estratégia porque... // os métodos que a gente escolheu deram-nos a
oportunidade de compreender o texto (...)
- (213) **Cr** o que tu estás a dizer é o que está aqui em cima / nós temos que explicar em que
medida é que isso ajudou // eu acho que ajudou porque nós não conhecíamos a língua / não / ao
ler o texto de uma só vez / só se conheceres a língua é que ficas a perceber não achas?

(Apêndice II.2 – n.º148).

A novidade de que, aparentemente, se revestiu esta pergunta não será exclusiva nesta turma; constatação semelhante encontramos em Ruan & Cànaves (1997), que afirmam que poucos alunos de L2 sabem o que são, ou quais são, as estratégias de leitura e activam conscientemente estratégias metacognitivas que

lhes permitam seleccionar as estratégias de leitura mais adequadas face às finalidades a alcançar com esta tarefa. Propõem, por isso, tarefas precisamente do tipo daquela que incluímos no PP, ou seja, tarefas que permitam aos alunos, em pequenos grupos, explicitar verbalmente as suas próprias reflexões a este propósito e observar as estratégias utilizadas pelos colegas.

As respostas apresentadas pelas aprendentes não deixam, contudo, de ser fiéis aos procedimentos de leitura efectivamente adoptados. De facto, mesmo quando revelam uma intenção inicial de começar por realizar uma leitura global de todo o texto, rapidamente “caem na tentação” de ler e traduzir em simultâneo, pelo menos no que se refere ao texto italiano:

- (1) **C** então pronto / vamos ler e vamos ver se apanhamos alguma coisa?
- (2) **AP** vamos (SIL)
- (3) **C** então qualquer coisa conquistou / toda a gália // qualquer / que é que é isto? // qualquer coisa parte da... / deve ter sido a... as terras todas que conquistou / não é?
- (4) **AP** hm hm
- (5) **C** conquistou toda a gália... não sei quê... mais não sei quantos... // a germânia...// até // (IND) e chegou não sei onde a actual inglaterra
- (6) **AP** exacto
- (7) **C** o César governou a república //
- (8) **AP** [~isi'ére]? / não //
- (9) **C** deve ser / governou a república... qualquer coisa com a ajuda de dois generais

(Apêndice II.2 – n.º 84);

- (391) **N** (...) olha / vamos tentar ler o texto primeiro / este texto A a ver se a gente percebe alguma coisa do que está escrito // depois de conquistar a gália...
- (392) **Cr** (INT) pr'a já fala da república
- (393) **N** isto também está a falar da gália / espera aí / (IND)
- (394) **CS** pode ser a expansão do império romano e a conquista da gália e da hispânia
- (395) **N** (IND) atravessou o canal da... mancha // (IND) na actual inglaterra
- (396) **CS** não / não é / é as mudanças de poder é as mudanças de poder
- (397) **N** não / não é júlio César
- (398) **CS** é é //
- (399) **N** César governou a república... // não sei / ao mesmo tempo de dois generais
- (400) **CS** (INT) olha / o governo "saggiamente"
- (401) **N** não sei quê pompeio e licínio grasso // constituindo... "cosí" / {em voz baixa} não sei o que é / o triunvirato / governo de três // acordo / de acordo?

- (402) **CS** {em voz baixa} olha / não estou a perceber nada disto / só sei que fala em César
 (403) **N** (SIM) ahm... o infante crasso morre... morreu durante uma expedição... à Ásia
 pompeio / "geloso" {riso} / não sei quem César... que estava a conquistar a Gália
 (404) **CS** (INT) isto fala de uma guerra civil
 (405) **N** persuadiu o senado a (IND)

(*Apêndice II.2 – n.º 124*) (cf. também *n.º 131*).

Curioso é o facto de o Grupo 2 considerar, a dada altura, ter sido bem sucedido neste propósito de leitura global, algo que de certo modo contraria o que constatamos a partir da ocorrência *n.º 84* acima transcrita:

- (278) **C** sim mas então também tinhas que pôr global porque a primeira vez lemos tudo do início ao fim entendes? // nós se pomos aqui temos que pôr mais / porque no fundo usámos um bocadinho de tudo

(*Apêndice II.2 – n.º 100*).

O que será que as alunas deste Grupo entenderam por “leitura global”? Elas não começaram, efectivamente, por “ler tudo do início ao fim”? Será esta ocorrência apenas uma expressão da dificuldade em reflectir sobre esta matéria?

Já em relação ao texto em Alemão, as aprendentes não colocam sequer a hipótese de uma leitura global; partem imediatamente do detalhe, isto é, das palavras consideradas de forma mais ou menos isolada, para, juntando-as (cf. Capítulo 6.1.1a), conseguirem corresponder à solicitação da tarefa – proceder a uma listagem das informações que conseguem recolher do texto, frase a frase. Esta forma de abordagem do texto dá origem a situações que as próprias alunas consideram caricatas:

- (495) **C** então... reticências porque falta-nos aqui uma palavra //
 (...)
 (527) **C** o governador César p'raí / não o governador não serve // então / isto não sabes o que é que quer dizer pois não?
 (528) **I** não
 (529) **C** então pomos reticências //
 (...)
 (659) **C** então / César... em Roma // {rindo} reticências reticências
 (660) **I** exacto (...)

(661) C César em roma / reticências / e / reticências {rindo} é uma frase que faz todo o sentido //

(*Apêndice II.2 – nº116*).

O modelo de compreensão em leitura predominantemente usado pelas alunas parece ser, então, o ascendente (*bottom-up*), ou seja, procuram reconstruir o significado a partir do reconhecimento das unidades inferiores, neste caso palavras, até chegar a unidades superiores, que poderão ser constituídas por frases ou parágrafos (Borges, 1998; Hudson, 1998). Apesar desta tendência, a consciência da necessidade de contextualização dessas unidades inferiores (cf. Capítulo 6.2.6), que faz com que a estrutura “palavra-reticência-palavra” seja reconhecida como inadequada face aos objectivos da tarefa, indicia a tentativa de actualização de um modelo interactivo que nem sempre é, contudo, conseguido. Assim, e apesar de reconhecermos que *la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él desprovista de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados directa o indirectamente con el tema del texto o con el tipo de discurso que es* (Jouini, 2005: 97), a verdade é que, aparentemente, as aprendentes em causa abordaram os textos como se estivessem “a zero” em relação a tudo o que lhes dizia respeito, não tendo nós encontrado nenhuma ocorrência de início de trabalho que, por exemplo, relacionasse a temática dos textos com a temática civilizacional em estudo no âmbito da disciplina de Latim. Os nossos resultados diferem, assim, dos apresentados por Souchon (1991), na medida em que as nossas alunas balançam, consoante a língua em causa, entre o tratamento dos dados verbais ao nível intermédio da unidade-frase/parágrafo (no que respeita ao Italiano; cf. *Apêndice II.2 – nº 32*) e o tratamento ao nível, sobretudo, da unidade-palavra (em relação ao Alemão; cf. *Apêndice II.2 – nº 116*), sendo quase imperceptível (ou imprecisa, por não ter correspondido ao procedimento efectivamente adoptado) a referência à unidade-texto.

Estas nossas observações parecem, ainda, contradizer a observação de que Meissner *et al.* nos dão conta a propósito do projecto EuroCom:

tandis que parmi les apprenants avancés, les procédés s'organisent de manière ascendant à partir des formes linguistiques identifiées (comme chez les natifs), les débutants en sont réduits à recourir aux stratégies activant leurs savoirs encyclopédiques et pragmatico-situationnels. Le décodage passe alors par des opérations descendantes (2004: 46).

Para reflexão!

Qual o estatuto das nossas alunas, enquanto leitoras, face aos textos apresentados? Poderemos considerá-las “*débutants*”, pelo facto de não dominarem as línguas em causa, quando, na prática, agem como “*avancés*”, provavelmente por transferirem para esta situação os procedimentos de leitura que utilizam quando confrontadas com línguas que dominam, em maior ou menor grau?

Dizemos que esta contradição é mais aparente do que real porque, de facto, como tínhamos observado já nas análises iniciais (cf. Capítulo 4.1), quando a capacidade de descodificação dos vocábulos não foi suficiente para permitir uma compreensão dos dados verbais apresentados, as nossas aprendentes tiveram que se voltar, talvez sem o reconhecerem ou, pelo menos, sem o quererem valorizar, para a activação de outro tipo de conhecimentos, nomeadamente de índole referencial, eventualmente adquiridos em contextos informais. Isto não invalida, no entanto, que a sua primeira opção tenha sido a tentativa de uma abordagem de tipo ascendente (para usarmos a linguagem dos autores atrás citados).

Neste momento inicial de reflexão explícita sobre o processo de leitura destaca-se também, pela reduzida evidência, a activação de uma competência discursiva (QECR, 2001: 174), apontando para a organização do conteúdo e estruturação do discurso. De facto, na resposta à solicitação em causa, apenas em *Apêndice II.2 – nº 100* encontramos indícios desta competência, em termos semelhantes aos que Souchon também teve oportunidade de verificar no estudo que realizou, onde constatou a quase ausência de referências à *la cohérence textuelle*, *ce problème n'étant évoqué qu'à travers l'histoire, "la suite de l'histoire" ou la "logique du texte"* (1991: 119) – no nosso caso encontramos a expressão “relacionando cada

parágrafo com o parágrafo anterior (IND) com cabeça tronco e membros”. Nas ocorrências ilustradas no *Apêndice II.2 – n.ºs 61 e 63*, também encontramos um indício, por parte de outro grupo de alunas (**M** e **CI**), da consciência da necessidade de coerência na organização das ideias expressas no texto, mas este facto não é referenciado a propósito do processo de leitura.

Para reflexão!

Que estatuto para os textos em diferentes LE no seio de uma disciplina de língua em concreto? Poderão ser eles, como pretendíamos, a fonte das informações que permitem aos alunos, posteriormente, acercar-se dos textos na língua-alvo da disciplina com um repertório de conhecimentos prévios de índole referencial ou cultural, por exemplo, mais alargado¹⁶? Se a resposta for positiva, como aspirar a que os aprendentes rentabilizem conhecimentos prévios (que ainda não desenvolveram) no processo de compreensão desses textos primeiros? Será preferível que as diferentes línguas surjam em momentos de sistematização dos conteúdos culturais tratados, uma vez que *mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto, pues la información que tiene le permite comprender con más facilidad su contenido* (Jouini, 2005: 97)? Mas... será objectivo de um tipo de abordagem como a que suporta o PP que o leitor se detenha menos no texto? Em que fase será mais profícuo trabalhar – reflectir sobre, alertar para, consciencializar –, os diferentes processos de compreensão em leitura? A partir dos textos em línguas desconhecidas ou dos textos na língua-alvo da disciplina?

São, igualmente, pouco frequentes as situações de leitura com o propósito definido de identificar uma ideia ou ideias em concreto (processo de *skimming*; cf. Nunan, 1993; Borges, 1998). Esta última situação ocorreu apenas na Actividade Principal do 2º Módulo, em que as alunas deveriam seleccionar, de entre uma lista de quatro, o tema que melhor se adequaria ao conteúdo dos dois textos em

¹⁶ Cf. Meissner et al.: *l'intercompréhension permet d'aborder des textes qui n'ont pas forcément trait à une intention acquisitionnelle des langues mais à une intérêt pour la thématique qu'ils véhiculent* (focus on content) (2004: 56).

presença, relacionados com Júlio César. E mesmo nesta situação, encontramos um número reduzido de ocorrências ilustrativas desta estratégia, uma vez que, como vimos acima, a tendência foi para proceder a uma leitura com tradução simultânea:

(297) **C** e as mudanças de poder eu estou nesta // como fala aqui em muitos / quer dizer que podia ter havido...

(298) **AP** (INT) sim

(299) **C** olha / governo de não sei quê

(300) **AP** pois / e também aqui / César e a morte de Pompeu

(301) **C** morre / as mudanças do poder

(302) **AP** sim

(303) **C** ou as conquistas / temos então esta?

(...)

(308) **AP** é melhor analisar (IND)

(309) **C** vê se fala aqui de algumas terras assim que mostre... / olha / [kõ'kist°] / não sei quê conquistou a gália inteir / toda a Gália

(...)

(311) **C** então podíamos dizer que era esta e retirávamos do texto palavras que mostrem a conquista... poder... mudanças de poder...

(*Apêndice II.2 – n°77*) (cf. também *n°81*).

A pouca representatividade desta estratégia decorrerá igualmente da falta de hábito das alunas em a ela recorrerem? Aparentemente, será válida também no nosso caso a constatação de Sá, a propósito da investigação levada a cabo no seu projecto de doutoramento:

a nível da macroestrutura, os mesmos alunos revelavam grandes dificuldades em identificar as ideias principais dos textos lidos e estudados na aula, por não estarem habituados a fazer resumos e por não serem sensíveis às marcas linguísticas presentes nos textos que ajudam a identificá-las (2003: 56).

A constatação, logo nas primeiras aulas do PP, de que o procedimento de leitura comumente adoptado pelas aprendentes não passava por uma leitura inicial global do texto motivou a nossa proposta ao docente para que, nas aulas de Continuação do Estudo do Tema (Anexo II.1.3), abordasse os textos latinos começando precisamente por recorrer a esta estratégia, insistindo para que as

alunas procurassem aceder ao sentido do texto, ou pelo menos às ideias principais, a partir dessa leitura global e de uma identificação de ideias-chave (potenciada, nomeadamente, pela existência de título e de pequeno parágrafo introdutório ao texto), e não a partir de uma tentativa imediata de tradução:

(...) =o professor faz uma leitura expressiva e pausada do texto completo, “Vitórias de César na Gália, na Bretanha e na Germânia”, que as alunas seguem atentamente=

(*Apêndice II.2 – n° 166*).

Sabíamos, pelo diálogo com o professor e, posteriormente, pela confirmação dada pelas aprendentes nas entrevistas, que este não era, de facto, o procedimento mais habitual nas suas aulas, já que, geralmente, ele indicava antecipadamente os textos a trabalhar e solicitava às alunas que os analisassem do ponto de vista morfosintáctico e os traduzissem em casa (uma tradução sobretudo *ad litteram*). Também a estranheza sentida pelas alunas face à adopção desta metodologia de trabalho em relação ao texto latino poderá justificar as dificuldades sentidas e as hesitações que observamos pela leitura da transcrição realizada das aulas em causa, e que abordámos já no capítulo anterior:

11) **P** caríssimas / de que assunto... ou assuntos trata o texto? (SIL) qual é o personagem +

(...)

(13) **P** júlio César / ahm... e o texto relata... alguns feitos de júlio César / conseguiram captar alguns?

(14) **N** {abana a cabeça dizendo que não}

(15) **P** que fez júlio César? //

(16) **C** tornou-se cônsul (...)

(*Apêndice II.2 – n° 167*) (cf também *n°170*).

Esta atenção, que se pretendeu explícita, dada à tarefa de leitura não terá sido, porém, tão marcante quanto, eventualmente, desejaríamos, como podemos perceber pelo desenrolar do 2º Módulo do PP (Anexo II.3), em que apenas um grupo de alunas considera pertinente mencionar, na explicitação dos procedimentos de compreensão adoptados, a estratégia de leitura a que recorreu:

(13) **N** então é assim / este é o nosso texto / e... nós para tentarmos compreender o texto tentámos fazer uma... uma leitura assim... por alto a ver se conhecíamos alguns vocábulos / e identificar o assunto do texto

(Apêndice II.2 – n.º 228).

Podemos, efectivamente, perceber, por esta ocorrência, que as alunas em causa (**C**, **CS** e **N**) compreenderam o que se tinha pretendido com a chamada de atenção para o processo de leitura, pois procuraram, precisamente, proceder a uma leitura global com identificação de palavras-chave que indiciassem o tema do texto. Mas apenas este grupo parece ter reflectido sobre esta questão, como dissemos, e, apesar de na Ficha de Trabalho se solicitar a reflexão sobre as estratégias de acesso ao sentido, nenhuma das restantes alunas transferiu para esta actividade o tipo de reflexão que tinha sido proposto no Módulo anterior, nomeadamente sobre o processo de leitura. Será indício de um menor desenvolvimento da capacidade de transferência aquisicional (Andrade, 1997) destas alunas em relação às do Grupo supra-citado, ou apenas uma maior concentração nos resultados do que nos processos, fruto do “hábito” criado pela prática escolar (cf. Capítulo 7.1)?

O professor procura, então, na 2ª Fase (Anexo III), motivar novamente uma leitura completa e global dos textos, seja qual for a língua em que se apresentem, com eventual levantamento das ideias principais, previamente à solicitação de um qualquer tipo de análise ou tradução:

=o professor distribui o texto sobre Cícero=

(1) **P** façam... uma leitura silenciosa do texto que têm na frente

(Apêndice II.2 – n.º 241);

(1) **P** e agora caríssimas / eu vou distribuir-vos... um novo texto / e... fazem a leitura desse texto / até... // até ao início da nona linha... “right” / e... dizem-me de que é que fala esse texto

(2) **Al** é em inglês

=distribuição da tradução inglesa do início do exórdio e leitura silenciosa pelas alunas (3 minutos)=

(3) **P** já leram? // então de que é que fala este texto?

(*Apêndice II.2 – n°243*) (cf. também *n°242*).

Concluindo esta breve passagem pela temática da leitura, e antecipando já alguns dos conteúdos que serão objecto de análise nos sub-capítulos seguintes, afigura-se-nos pertinente realçar como as dificuldades manifestadas pelas nossas aprendentes, alunas do Ensino Secundário, parecem ir ao encontro de alguns dos aspectos que Giasson (1993) aponta como devendo ser trabalhados com vista ao desenvolvimento da compreensão em leitura de alunos do Ensino Básico, a saber:

- capacidade de percepção das ligações entre as frases;
- capacidade de inferir;
- capacidade de identificar o tema do texto;
- capacidade de distinguir ideias fundamentais de ideias secundárias;
- capacidade de resumir textos.

6.2.3 Oralização

Relacionada com os processos de leitura, mas suficientemente específica para justificar uma análise em separado, surge-nos a oralização, isto é, a leitura em voz alta de palavras ou frases dos textos trabalhados, pois reconhecemos que *lire un texte n'exclut pas d'en avoir une image acoustique* (DGLF, 2006: 4)

A estratégia da oralização, independentemente do grau de correcção face à pronúncia “real” da língua em causa, parece ser utilizada como auxílio à “leitura ocular”, a fim de, pela detecção de uma eventual semelhança fonética com vocábulos de outras línguas (cf. *Apêndice III.2 – n° 18*), nomeadamente a materna, se conseguir atingir a compreensão do significado:

(182) **CI** (INT) mas que é "popolo"?

(183) **M** o povo / deve ser / "popolo"...

Cf:

(114) **M** seguidamente para o governo // “fu amico” // depois é... “fu amico del” / [po'polo] //

(115) **CI** “popolo” não sei (IND)

(116) **M** amigo do povo

(*Apêndice II.2 – n.º 45*);

(100) **M** (...) “fiumicello” (SIL) “fiumi”- + / fumo //

(*Apêndice II.2 – n.º 53*);

Contudo, o recurso a esta estratégia é também, em algumas situações, desaproveitado, ou mesmo causa de malentendidos, devido, sobretudo:

- a uma leitura “desatenta” dos vocábulos, mesmo quando correctamente pronunciados¹⁷,

(120) **M** “addolorato pela morte del suo capo” / “capo” // capitão // “si”... / olha // ahm... o povo / “addolorato” / deve ser adorado e indignado

(*Apêndice II.2 – n.º 52*) (cf. também *n.º 169*);

(50) **AP** aqui / um governo [‘sâgiam~ête] tem a ver com sangue / talvez / não?

(51) **C** sim / deve ser assim friamente ou qualquer coisa do género //

(*Apêndice II.2 – n.º 89*) (cf. também *n.º 109*);

(166) **CS** diz que o acordo não durou muito tempo...

(167) **N** pois

(168) **CS** porque o infante coiso morreu

(...)

(171) **N** não foi... não foi duradoura // já que // um morreu +

(172) **Cr** o filho do gracho //

(173) **N** não não foi o filho // foi ele mesmo //

(...)

(178) **CS** {em voz baixa} porque morreu o infante não sei das quantas (SIL) morreu o gracho ou lá como se chama e pompeu / os dois generais / ficando César no poder //¹⁸

(*Apêndice II.2 – n.º 146*);

- a uma transposição directa para a língua portuguesa (com transferência, por vezes, das regras de leitura próprias da LM),

(15) **M** “persuase” / “il senato” // presidiu o senato // a...

(16) **CI** [dixi^ar^ar-] / “nemico della patria” / ahm + // (IND)

(17) **M** agora / “a capo delle” // “sue fedeli” / “miliz”- (SIL) militar?

(18) **CI** “milizie” / “milizie” //

¹⁷ Nestes casos não fizemos transcrição fonética da pronúncia.

¹⁸ Referem-se ao vocábulo italiano “infatti” – de facto.

(*Apêndice II.2 – n° 46*) (cf. também *n° 52*);

(110) **M** depois césar / “diventò” // “da quel m”- / daquele momento / “ditta”- / “dittatore”

(111) **CI** (INT) ditator (IND) vida

(112) **M** dizer // dizia / a vida / para o governo

(*Apêndice II.2 – n° 56*) (cf. também *n° 88*);

(226) **CI** (IND) // em cinquenta e oito este // este // nasce / na gália / (IND) // não é?

(*Apêndice II.2 – n° 62*);

- ao desconhecimento do significado, ou mesmo da existência do significante, do vocábulo “descoberto” na língua portuguesa,

(220) **AP** sim // então o que é isto? / eu não consigo...

(221) **C** [kõgiu-] / “congiurati” / “congiura”

(222) **AP** mas tens... conjurar também não dá // vê no latim por exemplo

(...)

(230) **AP** não sei... // {em voz baixa} conjura

(231) **C** agora calma // “congiurati” (SIL) é pá isto deve ter sido p’raí alguma... (IND) // alguma legislação? / não

(232) **AP** conjura... //

(233) **C** não será legislação pois não? // não há por aí nenhum dicionário? {rindo}

(234) **AP** conspiração?¹⁹

(*Apêndice II.2 – n° 96*).

Como podemos perceber pela leitura das várias ocorrências aqui transcritas, o recurso à oralização é particularmente profícuo no trabalho com o Italiano, sendo apenas residuais, ou pouco significativas, do ponto de vista desta estratégia, as situações em que encontrámos a verbalização de vocábulos noutras línguas (Masperi, 1997).

É, ainda, interessante notar que esta estratégia é de certo modo intencionalmente utilizada, não só para o acesso ao sentido, mas também para a identificação da língua do texto (cf. Capítulo 5.3.1):

(166) **M** (SIM) “confine tra italia romana” / “la galia”... “ed exclamando”

(167) **CI** nós estamos a ler como se fosse latim

¹⁹ Note-se que não é dado seguimento à hipótese levantada por AP.

(Apêndice II.2 – n.º 44);

(284) **P** mas vocês... tinham tido como primeira ideia que era espanhol / é só que há pouco não ficou muito claro / o que é que vos fez pensar que o primeiro texto era espanhol? / que elementos do texto vos levaram a... pelo menos durante algum tempo pensar que se poderia tratar da língua espanhola? (SIL)

(285) **AP** eu acho que o espanhol tem um pouco... / se nós... / aqui neste texto era um pouco a maneira como nos líamos as palavras / talvez se nós não lêssemos as palavras da maneira mais correcta... podíamos-nos... induzir em erro à língua / nós começámos por ler algumas palavras / que mais tarde fomos... // vimos... vimos que era italiano / mas... algumas também... era a maneira como nós líamos as palavras

(Apêndice II.2 – n.º 240).

Esta última ocorrência alerta-nos para o papel que esta estratégia pode assumir na situação de contacto com dados verbais escritos e desconhecidos, e para a importância que os sujeitos lhe poderão atribuir, razão pela qual não pode ser ignorada se se pretender implementar uma abordagem didáctica deste tipo.

6.2.4 Identificação de transparências

Pendant nos séances d'observation [dans le cadre du programme ICE], nous avons constaté que, lorsque nous cherchons à comprendre un texte dans une langue "étrangère", c'est-à-dire, que nous ne connaissons pas, mais qui est proche (ceci ne signifie pas nécessairement de la même famille) d'une autre langue déjà connue, maternelle ou étrangère, nous mettons en relation assez facilement les segments "transparents" entre les langues (pas seulement lexicaux, syntaxiques et phonologiques aussi). Mieux, nous pouvons comprendre aussi, très régulièrement, des segments qui nous semblaient peu transparents au premier abord, ou qui peuvent demeurer non transparents, même s'ils on été devinés (Castagne, 2006: 13).

Esta constatação de Castagne a propósito da implementação do projecto ICE suporta a temática cuja análise agora se inicia, e que respeita, precisamente, aos processos de identificação de transparências levados a cabo pelas aprendentes em diversos momentos do PP.

Como deixámos já indiciado no Capítulo 5.1, a identificação de transparências foi uma das estratégias mais usadas pelas nossas alunas, a considerada mais significativa até porque constituiu o principal suporte das tentativas de tradução à letra por elas efectuadas, como vimos em 6.1.1b).

Esta identificação de transparências concretiza-se, como a própria designação indica, numa qualidade atribuída pelo sujeito ao vocábulo, a qual lhe permite ver, para além da mancha gráfica do mesmo, um equivalente bastante semelhante, do ponto de vista morfológico e, potencialmente, semântico, numa língua com que ele está mais familiarizado.

Também no caso das nossas aprendentes, as transparências são, assim, detectadas sobretudo por meio da comparação do vocábulo ou expressão em estudo com vocábulos/expressões semelhantes em línguas que lhes são mais familiares, com predomínio natural para o Português, LM de todas elas. Confirmamos, por isso, com Müller-Lancé, que, no quadro de uma didáctica do plurilinguismo que tem como princípio orientador a Intercompreensão, no que respeita ao léxico, *le signifié d'un mot est transféré d'une langue à une autre. Ce transfert est provoqué par la ressemblance formelle des signifiants respectifs dans ces deux langues* (2001).

A questão da etimologia surge, naturalmente, neste contexto pelo facto de a existência de um radical comum ser a razão principal para esta possibilidade de comparação e detecção de semelhanças (cf. Université de Provence (ed.), 1985).

Não concordamos, por isso, inteiramente com a objecção ao estudo etimológico apresentada no texto programático do colóquio “Compreensão multilingue”, onde se salienta, como indicação para a sensibilização à compreensão multilingue:

“similarité” entre les langues est elle-même pensée en fonction de critères cognitifs explicites, ceci pour une meilleure estimation de la pertinence cognitive des voies d'apprentissage (les similitudes éclairées par l'étymologie ne sont pas forcément un moyen économique d'entrer dans une langue nouvelle) (CRIM/INALCO, 1997).

Na mesma linha encontramos a afirmação de Tyvaert:

l'observation des ressemblances entre formes linguistiques de plusieurs langues effectivement utilisées fait observer qu'on peut s'affranchir de considérations justificatrices de type généalogique au bénéfice de considérations de type aréal au sens le plus large. Mots et formes se ressemblent parce qu'ils sont approximativement partagés entre langues actuellement différentes, sans référence aucune à une origine commune (en général inconnue des apprenants) (2003: 61).

Embora possamos parcialmente concordar com estas afirmações, no sentido de que não é necessário ter conhecimentos de etimologia para detectar semelhanças, em particular entre línguas próximas, e apesar de ser certo que não postulamos o recurso ao estudo aprofundado da etimologia como meio de acesso a novas línguas, cremos, porém, que o facto de os sujeitos estarem conscientes deste fenómeno e de algumas das suas implicações na formação das línguas europeias poderá ser um elemento facilitador da desocultação de transparências (cf. Rousseau, 1995) que, de outro modo, poderiam permanecer opacas (pois não são imediatamente percepcionáveis). Uma reflexão etimológica, mesmo que incipiente, poderá, assim, ser um elemento posto ao serviço da *recherche de convergences* cujo intuito é o de sugerir que *la langue et la culture à découvrir sont moins "étrangères" qu'on le croit* (CRIM/INALCO, 1997), para além de fornecer alguns conhecimentos básicos (como, por exemplo, fenómenos mais comuns de evolução fonética) que permitam aproximar o que parece ser distante.

Na análise desta sub-categoria apresentaremos as ocorrências elencadas começando por aquelas em que é perceptível a identificação de transparências relativas a palavras e expressões que, pelas suas características significativas, e não só, se mantêm praticamente inalteradas nas várias línguas da família indo-europeia: nomes próprios, numeração, datas, etc. Em seguida, passaremos às situações em que, explícita ou implicitamente, é feita comparação com outras línguas (Materna ou Estrangeiras). Por último, atentaremos nos momentos em que a questão da etimologia é claramente identificada (e identificável) como fonte de transparência.

A presença, num texto escrito, de formas específicas de expressão de numeração, sejam elas de tipo árabe (1, 5, 10...) ou romano (I, V, X...), recai, em nosso entender, no domínio dos universais que Guyon²⁰ considera potenciadores da Intercompreensão, embora ele se refira especificamente à linguagem das ciências:

c'est que nous utilisons des formules, des graphiques, des images, des objets même, et que ceux-ci sont universels: je suis donc capable de reconstituer un article de chinois parce que les formules, les graphiques, même si je ne sais pas lire leur légende, je peux les utiliser (2006: 33).

O recurso ao potencial de transparência das expressões numéricas como ponto de partida para a compreensão de um texto é um dado que nos surge também em outros trabalhos, nomeadamente ligados à temática da Intercompreensão (por exemplo, Meissner *et al.*, 2004). A presença de um qualquer tipo de numeração poderá ser um ponto de partida importante para a compreensão de, pelo menos, um excerto de um texto, pelo grau de objectividade de que, geralmente, se reveste (indicando uma data ou uma unidade de medida), e constituir, por isso, uma alavanca para a detecção de uma ideia geral e contextualizadora, potenciando a compreensão do resto do texto:

(37) **P** tiveram dificuldade em identificar a data nos vários textos?

(38) **Cr** só no último

(39) **N** (SIM) só na cinco / mais ou menos...

(40) **CS** não

(41) **P** mas / houve dificuldade ou não?

(42) **Als** não

(43) **P** ahm... porque é que não houve dificuldade?

(44) **N** porque estava lá escrito o número

Cf:

(162) **P** (...) para... a data? // não vamos ahm... portanto... ler as expressões todas / mas... houve alguma dificuldade? {als acenam que não} não / se calhar pelo mesmo motivo que na ficha B / porquê? // porque ela aparece escrita +

(163) **C** {em voz baixa} em números

(Apêndice II.2 – n.º 2).

²⁰ Resposta apresentada no contexto do “Débat avec le public”, em *Rencontres – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe*.

Como podemos perceber por estes exemplos, a nossa intenção, ao conceber esta Actividade Introdutória do 1º Módulo (Anexo II.1.1), foi precisamente a de alertar as aprendentes para a existência destas possíveis fontes de transparência, pontos de apoio facilitadores da compreensão na medida em que, neste caso concreto, permitiriam o enquadramento temporal da acção.

Julgamos que o objectivo terá sido, pelo menos parcialmente, cumprido, como nos demonstram ocorrências posteriores:

- (69) **P** “L” // turma toda / o que é esse “L” que está aí?
(70) **Als** ah é o cinquenta
(71) **P** exactamente é o cinquenta / como é que chegaram a essa conclusão?
(72) **C** porque nos outros textos tinha cinquenta

(Apêndice II.2 – n.º 17);

N, CS & C:

Houve outro(s) elemento(s) que te facilitaram a compreensão? Quais?

n.ºs e expressões universais como graus, metros...

“400 meter”, “32° Celsius”, “2000” “20 minuten”

(Apêndice II.2 – n.º 220) (cf. n.º 229 – (28)).

A propósito desta última ocorrência, verificamos como o professor, no momento em que as aprendentes apresentam à turma o resultado do seu trabalho, procura ajudá-las a consciencializar o papel de “alavanca” destas expressões, alertando-as para o facto de que poderão ajudar à compreensão de outras expressões que, de outro modo, poderiam passar despercebidas ou revelar-se incompreensíveis:

- (41) **P** ahm... para além de tudo o que apresentaram aí / falaram... de algumas expressões e... fórmulas que... digamos que são universais / quando se fala desses quatrocentos metros e oitenta metros e tal / perceberam o que é que isso quer dizer no texto? / logo nas primeiras linhas {as alunas conferenciam em voz baixa}
(42) **CS** deve ter alguma coisa a ver com a profundidade... ou com a situação da...
(43) **P** exactamente / está lá algum vocábulo que... aproximem de outra língua e que nos diga que é profundidade?
(44) **N** “diepte”
(45) **P** exactamente / portanto é a profundidade de colheita das águas dessa termas

(Apêndice II.2 – n.º 230).

De igual modo, também os nomes próprios, identificadores dos “personagens” ou dos locais abordados nos textos, se revestem de um razoável grau de transparência, contribuindo com informações importantes para a construção de uma imagem contextual global²¹, e eventual identificação do assunto tratado, como aconteceu na Actividade Principal do 1º Módulo:

CI & M

Tanto no texto A como no B nos fala de Júlio César

(Apêndice II.2 – n.º 24);

AP, C & I

A partir de palavras como: “conquistò l’intera Gallia”, “le guerre civili”, “conquistore”,... e dado o aparecimento de vários nomes próprios (que pensámos ser chefes de poder), concluímos que este tema seria o que melhor se adapta aos textos

(Apêndice II.2 – n.º 31);

Cr, CS & N

Em primeiro lugar porque ambos os textos repetem a palavra César mtas vezes

(Apêndice II.2 – n.º 35);

- (275) C ambos falam da gália / ambos falam de júlio César
(...)
(295) C as conquistas de júlio César...
(296) AP (INT) sim
(297) C e as mudanças de poder eu estou nesta // como fala aqui em muitos / quer dizer que podia ter havido...
(298) AP (INT) sim
(299) C olha / governo de não sei quê
(300) AP pois / e também aqui / César e a morte de Pompeu
(301) C morre / as mudanças do poder
(302) AP sim
(303) C ou as conquistas / temos então esta?
(...)

²¹ Cf. Gajo: *les repérages spatio-temporels et personnels «supralinguistiques»* (ex: noms propres, dates) contribuent à enrichir les hypothèses et à activer des processus «top-down». L’activation de ces processus est d’autant plus importante que, dans une situation de compréhension écrite, les faibles contraintes temporelles et la permanence du support linguistique favorisent une focalisation prioritaire bien que parfois peu productive sur les bas niveaux (1996: 438).

(308) **AP** é melhor analisar (IND)

(309) **C** vê se fala aqui de algumas terras assim que mostre... / olha / [kõ'kist°] / não sei
quê conquistou a gália inteir- / toda a Gália

(*Apêndice II.2 – n° 77*) (cf. também *n°s 80 e 124*).

A identificação deste tipo de vocábulos é reconhecida, por algumas aprendentes, como a principal estratégia para, pelo menos parcialmente, se ultrapassarem dificuldades de compreensão devidas a um quase completo desconhecimento da língua com que estão a trabalhar:

(446) **N** ambos? / nós só falamos do primeiro / o segundo não percebemos quase nada

(447) **CS** mas também não interessa / mas também não me digas que não percebes aqui
[ˈkʰizar] ou [sʰézar] ou o que é isto //

(*Apêndice II.2 – n° 127*).

Esta estratégia de identificação das palavras relevantes vai ao encontro da sugestão de Jouini (2005) para o desenvolvimento de estratégias de inferência que compensem o desconhecimento vocabular. E o que se entende por “palavras relevantes”? O mesmo autor remete para Cassany, Luna e Sanz e para a afirmação de que são, precisamente, as palavras *que designan conceptos clave en el texto: suelen repetirse varias veces, ocupan lugares eminente en el texto y pueden estar marcadas con señales distintivas (tipografía, mayúscula, etc)* (2000: 239), e que permitem responder às perguntas *que informen sobre el sujeto, sus características, lugar y tiempo de los hechos, protagonistas, acciones que se realizan, elementos que intervienen, razón y utilidad de las acciones, causa, consecuencias, cantidad* (Jouini, 2005: 109/110).

A concentração na identificação deste tipo de transparências permitirá, assim, a identificação de algumas ideias-chave do texto, deixando-se conscientemente de parte as ideias secundárias, de modo a proceder-se a uma operação de redução semântica que liberta o leitor da necessidade de conhecer o significado de todos os vocábulos, por um lado, e que, por outro lado, fruto de um processo de generalização das ideias recolhidas, lhe permite *reemplazar una secuencia de proposiciones por una proposición simple que contiene el sentido total de la secuencia* (Jouini, *op. cit.*).

Curioso é notar como se confia nesta estratégia quando se trata de línguas que não são o objecto de aprendizagem (e avaliação?...) da disciplina, não acontecendo o mesmo, poucos dias depois, em relação ao Latim, numa situação em que o professor, após leitura do texto a trabalhar na aula, questiona as alunas sobre o assunto em causa:

(11) **P** caríssimas / de que assunto... ou assuntos trata o texto? (SIL) qual é o personagem +

(*Apêndice II.2 – n.º 167*).

Como se pode verificar, nesta situação, a resposta quanto ao assunto versado é o silêncio, e é o professor quem começa a exploração da temática do texto solicitando a identificação da personagem central.

Mas a identificação de transparências não se resume, obviamente, a estes vocábulos e expressões “universais” (cf. *Apêndice III.2 – n.º 229*). Muitas outras palavras são transparentes pelas semelhanças que apresentam com palavras existentes em outras línguas que as aprendentes conhecem (cf. *Apêndice III.2 – n.º 18*), com prevalência para a LM: 40 ocorrências de comparação com Português; 20 ocorrências de comparação com outras línguas, geralmente as que foram objecto de estudo formal na escola; 14 ocorrências em que surgem, conjugados, ambos os tipos de comparação:

Cr, CS & N (texto alemão)

2. Traduz a frase:

verbo e

Caesar marschierte in Rom ein und vertrieb seine gegner.

César marchou para Roma e (...) sem ganhar.

2.1 Justifica a tua tradução.

Caesar = César (suj)

marschierte = marchou (pred.)

in Rom = para Roma (à semelhança do Latim)

seine = sem (semelhança com o port.)

gegner = ganhar (semelhança com o francês)

(*Apêndice II.2 – n.º39*).

Apesar da prevalência da LM de que os totais apontados são reflexo, uma conclusão igualmente apresentada por Dabène (1996b), que clarifica que a semelhança pode ser directa ou indirecta, remetendo, neste caso, para a analogia com termos da mesma família do vocábulo que se está a comparar, estes mesmos valores permitem-nos verificar que a comparação com outras línguas pode ser considerada significativa (e por vezes sobrevalorizada, como foi já referido no sub-capítulo anterior, a propósito a ocorrência do *Apêndice III.2 – n.º 149*), certamente devido ao facto de as alunas terem compreendido ser esse um dos pressupostos do PP (o que comprova, pelo menos no que a esta dimensão diz respeito, a relativa validade das tarefas propostas):

I – (...) o mais fácil foi encontrar as palavras em diferentes línguas; isto porque as palavras eram muito parecidas umas com as outras

N – (...) e tentar verificar que naqueles textos conseguiríamos entender certas palavras que dada a sua proximidade com a nossa, as conseguiríamos entender mesmo sem perceber nada dessa nova língua

(*Apêndice II.2 – n.º 19*).

Objectivo do PP:

C - tentamos apercebermos se existe uma interligação entre as diferentes línguas e se na presença de um texto, mesmo escrito numa língua que não conheçamos, se com base nos nossos conhecimentos de outras línguas, conseguimos entender alguma parte

Cr – através de línguas desconhecidas se podem descodificar textos de outras línguas também desconhecidas

N – mostrar até que ponto o conhecimento de uma língua nos consegue ajudar à identificação de outras totalmente desconhecidas para nós

(*Apêndice II.2 – n.º20*).

Sistematizando as ocorrências em que detectamos a identificação, com sucesso, de transparências vocabulares por comparação directa e explícita com outras línguas, diferente da língua-alvo da tarefa, encontramos:

- comparações com o Português,

Outros factores que permitiram a compreensão:

CI & M - A semelhança entre a nossa língua materna e a que está no texto A

Cf:

Gesú – Jesus

costruire ponti, strade ed acquedoti – construir pontes, estradas e aqueduto.

Popolo – povo / povoação

Indignato – Indignado

nascita – nascimento

esclamando – exclamando

São todos muito parecidos com o português

(*Apêndice II.2 - n.º 27*) (cf. também *n.ºs 32, 36, 218, 219 e 220*);

(242) **CI** “romischen provinz” é províncias romanas

(*Apêndice II.2 - n.º 64*) (cf. também *n.ºs 74, 122 e 160*);

(210) **AP** “alcuni senatori” //

(211) **C** a mim lembra-me algum senador não sei porquê //

(*Apêndice II.2 - n.º 97*);

(280) **AP** mas... mas talvez aqui o italiano não nos ajudasse muito / talvez a proximidade com o português // foi mais aí

(281) **C** talvez algumas palavras sejam parecidas com o português então?

(282) **AP** sim... algumas... /

(*Apêndice II.2 - n.º 101*);

(243) **N** (...) “allora” é agora não é?

(244) **CS** é / por causa da semelhança com o português

(*Apêndice II.2 - n.º 153*);

(23) **CS** “relaxen” / que é parecido com o português // isto vem quase tudo... basicamente é do inglês e do português

(*Apêndice II.2 - n.º 229*) (cf. também *n.ºs 10, 163, 231 e 232*);

(152) **P** “però” / toda a gente traduziu por pois? / foi pois?

(...)

(156) **Als** {acenam que sim}

(157) **P** ahm... há algum vocábulo português + / ahm... esse “però” não faz lembrar um outro vocábulo português senão o pois? //

- (158) **N** faz lembrar o espanhol professor
 (...)

(165) **Cr** porém... todavia...

(166) **P** porém... “però” / é isso mesmo / porém todavia

(Apêndice II.2 – n.º 250);

- comparações com o Inglês,

- (278) **M** (...) “began” / “begin began begun” / começando / oi / então isto não é do inglês?

(Apêndice II.2 – n.º 67);

- (330) **C** olha / isto aqui lembra-me o inglês / [big-] ahm... inglês *began* é começou

(Apêndice II.2 – n.º 79);

- (346) **CS** exacto (SIL) e aqui “gallien” outra vez / “und” é e // e aqui também se devia pôr
 “und” / que é parecido com o inglês / *and*
 (...)

(357) **CS** “auf” deve ser o de // como *of* / do inglês (...) “began” / “began” é começo / não?
 // logo na sétima

(358) **N** *war* / olh’aqui na sétima / “war”

(359) **Cr** não tem nada / pode não ter nada a ver (IND)

(360) **CS** mas “began” parece... / parece tipo *began* do inglês

(361) **N** é / *begin* //

(Apêndice II.2 – n.º 161);

- (17) **CS** não sei como é que isto se lê... mas pronto é [l~edexk^ape] ou assim uma coisa /
 que nós... tirámos do inglês / *landscape* que é... vista / ahm... [v^atar] ou o que é isto... que é
 água / também do inglês // “meter”... que é metros / é parecido com o português e também com o
 inglês / “het” nós... achámos que era... calor / que tivesse alguma coisa a ver com o calor por
 causa do inglês / que é *hot*

(18) **N** {em voz baixa} *heat*
 (...)

(21) **CS** “drinkwater” / que também vem do inglês

(Apêndice II.2 – n.º 229);

- comparações com o Francês,

- (279) **N** porém / mas / alguns senadores / temendo que... // o que é o “re”? / não estou a
 perceber nada disto // ah / que se pudesse tornar rei // {riso} não //

- (280) **CS** que é “diventare”? //
- (281) **N** não sei (...) que pudesse ser rei // eu não sei não estou a perceber nada disto
- (282) **CS** nem eu // deixamos
- (...)
- (287) **CS** “volesse” é querer
- (288) **N** pois
- (289) **Cr** (SIM) exacto / *uol-* / *uolo*
- (290) **CS** eu pensava que era voltasse
- (291) **N** tem a ver com *uolo* em latim / e tem a ver com...
- (292) **CS** *volere* é italiano
- (293) **N** com... com o francês “vouloir” (...)
- (294) **Cr** querer
- (295) **CS** isto é que é inventar
- (296) **N** é melhor que não ter nada // então / quisesse... (...) e agora a seguir / “diventare” // quisesse...
- (297) **Cr** {em voz baixa} *devenir* // é parecido / *devenir*
- (298) **N** o que é isso?
- (299) **Cr** {em voz muito baixa} não sei / pergunta à professora de francês (SIL)

(*Apêndice II.2 – n° 157*);

- comparações com o Latim,

Outros factores que permitiram a compreensão:

Cr, CS & N - A sua semelhança com o português e o Latim

(*Apêndice III.2 – n° 36*) (cf. também *n° 39*);

(texto alemão)

- (130) **CI** parece... do latim / não parece?
- (131) **M** “julius”
- (132) **CI** “julius” ... // mas não tem nada assim parecido pois não?

(*Apêndice III.2 – n° 40*);

- (15) **CS** chegando / [djiu'g~edu] é parecido {riso}
- (16) **Cr** como é que se diz chegando em latim?
- (17) **CS** sei lá //

(*Apêndice II.2 – n° 132*)²²;

- (390) **Cr** “in rom” é para onde //

²² tentativa de comparação, coarctada pelo desconhecimento em relação à língua latina.

- (391) **N** como é que sabes?
 (392) **Cr** sei lá
 (393) **N** isso é no latim
 (394) **Cr** eu sei
 (395) **N** então +
 (396) **Cr** marchou para roma / também pode ser

(*Apêndice II.2 – n.º 164*);

- (14) **CS** a... palavra “thermae” / para além de ser parecida com o português / ahm...
 também vem do latim... {em voz baixa} acho eu
 (...)
 (20) **N** [ˈkirka] que deve ser... cerca / é também latim

(*Apêndice II.2 – n.º 229*) (cf. também *n.ºs 157 e 220*).

Há ocorrências em que a comparação, nomeadamente com as outras línguas estudadas pelas aprendentes, não é claramente nomeada como tal, mas em que nos parece ser esta a estratégia efectivamente activada. Também há situações em que, apesar de as alunas afirmarem comparar com uma determinada língua, nos parece haver ecos de comparação inconsciente com uma outra (hipótese que nos advém da tradução que acabam por apresentar para os vocábulos/expressões):

- comparação com o verbo francês “gagner” (?),

CI & M (texto alemão)

2. Traduz a frase:

sem ganhar

Caesar marschierte in Rom ein und vertrieb seine gegner.

(*Apêndice II.2 – n.º 30*)²³,

- eco do vocábulo francês “alors” (?),

- (156) **CI** ai disseste a guerra / guerra... 'tá aqui exército // “il grande conquistatore
 allora” ... // agora? / deve ser
 (157) **M** hm //
 (158) **CI** agora a grande conq-

²³ apenas a explicação para o vocábulo “seine” aparece oralmente referida, cf. *n.ºs 72 e 75*.

Cf:

- (78) **M** {em voz baixa} “allora”
(79) **CI** isso deve ser agora
(80) **M** ou então / agora ou ent-
(81) **CI** metemos as duas / então // agora

(*Apêndice II.2 – n° 41*);

- (26) **AP** (IND) “allora” não é...
(27) **C** então pois não? //
(28) **AP** “allora”? // não sei //

(*Apêndice II.2 – n° 87*);

- eco da estrutura binária dos provérbios portugueses (?),

- (108) **M** diz // “il dado é tratto” // “il dado” // dar / “é tratto” / tem que cumprir com o trato
que fez // márcio contra pompeu // “ripresero” / repreendendo / “così” / na guerra // a g- // contra
a guerra civil / estava e

(*Apêndice II.2 – n° 55*) (cf. também *n° 60*);

- (134) **AP** retorna à... (SIL) “il dado é tratto” deve ser... o prometido é devido
(135) **C** exacto / deve ser qualquer coisa do género // então espera...

(*Apêndice II.2 – n° 94*);

- (57) **CS** “il dado é trato”
(58) **N** o dado // é por exemplo o acordo... / como é que é? / o prometido é devido / tipo isso
// “il dado é trato”

(*Apêndice II.2 – n° 138*);

- semelhança vocabular com o Português, mas a identificação do grau do adjetivo
resultará de uma comparação com o Inglês (?),

- (193) **N** sim... aqui dizia “van europa” ou assim qualquer coisa / no primeiro / eu lembro-
me disso {consulta o texto}
(194) **CS** é a mais moderna da europa
(195) **N** (SIM) ah está aqui / “modernste van europa” / mais modernas da europa
(196) **P** o que é que vos permitia fazer essa leitura aí... que são as mais modernas?
(197) **N** ahm... porque as palavras são muito parecidas com o português / “modernst van
europa”

(*Apêndice II.2 – n° 236*).

Existem, no entanto, vários momentos em que a comparação inter-linguística não resulta em verdadeiro sucesso, pelo menos num primeiro momento, na medida em que:

- não são identificadas transparências que, do nosso ponto de vista, pareciam óbvias,

(155) **CI** olha / exer... este nome é o exército / o que é que estavas a dizer que era?²⁴

(156) **M** morreu durante uma...

(157) **CI** aí disseste a guerra / guerra... 'tá aqui exército

(...)

(169) **M** “ripresero così” / “le guerre civili” / também guerra não é

(...)

(4) **M** ahm... deve ser muito tempo // o infante crasso morre durante uma +

(5) **CI** tu disseste / da outra vez / uma...

(6) **M** guerra?

(7) **CI** acho que tu não disseste guerra

(8) **M** batalha?

(9) **CI** uma batalha / em Ásia

(*Apêndice II.2 – n°43*);

(31) **M** constituindo... (SIL)

(32) **CI** pois e agora? //

(33) **M** um...

(34) **CI** triunvirato / “o governo di tre” // então / então só se metemos só isto / gneu pompeu e licínio / e não metemos constituindo //

(*Apêndice II.2 – n°47*); (cf. também *n°69*);

- as transparências pretensamente identificadas não o são, na realidade, e por isso induzem em erro ou levantam mais problemas do que aqueles que solucionam,

(85) **CI** isto deve ser / seguidamente

(86) **M** hm hm //

(87) **CI** pode ser... // {em voz muito baixa} isto deve ser vida

(88) **M** “cesare diventò daquel momento dittatore”...

(89) **CI** isso deve ser vida / não é? //

(90) **M** governou... (SIL) seguidamente?

(91) **CI** sei lá (SIL)

²⁴ Referem-se ao vocábulo *spedizione*, em Italiano.

Cf:

(142) **CI** então / seguidamente + // porque também é muito parecido com o português // então não é? // não é?

(143) **M** é

(144) **CI** “saggiamente”... seguidamente / pelo contexto da frase

(*Apêndice II.2 – n° 51*);

(226) **CI** (IND) // em cinquenta e oito este // este // nasce / na gália / (IND) // não é?

(*Apêndice II.2 – n° 62*)²⁵;

(250) **CI** olha / isto é o nome de um homem qualquer // não é?

(251) **M** “durch erfolge” (...)

(252) **CI** isto é doutro isto é doutro isto é doutro

Cf:

(305) **M** (...) e isto? / “spitze”?

(306) **CI** isso é o nome de algum

(307) **M** dia / “spitze” +

(308) **CI** dia “spitze” / dos romanos?

(309) **M** sim //

(*Apêndice II.2 – n° 66*) (cf. também *n°s 68 e 74*);

(298) **CI** começando sem // “seine” deve ser sem / não é? // estás na oito?

(*Apêndice II.2 – n° 72*);

(35) **N/Cr/CS** (...) e pompeu “gelos-“ {riso}

(36) **N** não sei quê da glória

(37) **CS** zeloso pela glória de César que estava conquistando a Gália

(*Apêndice II.2 – n° 135*);

(166) **CS** diz que o acordo não durou muito tempo...

(167) **N** pois

(168) **CS** porque o infante coiso morreu

(...)

(171) **N** não foi... não foi duradoura // já que // um morreu +

(172) **Cr** o filho do gracho //

(173) **N** não não foi o filho // foi ele mesmo //

(...)

(178) **CS** {em voz baixa} porque morreu o infante não sei das quantas (SIL)

²⁵ referência ao vocábulo alemão “nach”, preposição de lugar “em”.

(*Apêndice II.2 – n° 146*);

- (114) **CS/N** “uel”
(115) **P** “uel” //
(116) **CS** {em voz baixa} bem?
(...)
(122) **P** ah // vocês conhecem esse vocábulo do inglês sim ou não?
(123) **Als** sim
(124) **P** *well* / que significa?
(125) **CS/Cr** bem
(126) **P** bem... no sentido de talvez também / isto é... associado a talvez / por exemplo no português... bem... talvez as alunas tenham toda a facilidade em traduzir este texto latino / *well*... /

(*Apêndice II.2 – n° 251*) (cf. também *n°s 90, 219 e 253*);

- apesar de correctamente identificada a transparência, a escassez de conhecimentos morfológicos e semânticos relacionados com o significante com que é feita a comparação dificulta uma verdadeira compreensão do excerto do texto e, sobretudo, a clarificação da estratégia utilizada,

- (182) **CI** {em voz baixa} quisesse... quisesse tornar-se... // rei? //
(183) **M** “alcuni senatori” / temendo que // quisesse tornar-se rei // organizou uma... // é isso // não é?
(184) **CI** {ri} acho que é assim
(185) **M** quisesse tornar-se rei / rei porque / rei está entre parêntesis / e no latim é *rei res re* / não é?
=ouve-se ao fundo a discussão do grupo três=
(186) **CI** quisesse tornar-se rei / visto que + / o que é que nós metemos?
(187) **M** visto que... / rei... em latim... // é rei // então não é? //
(188) **CI** deve ser isso

(*Apêndice II.2 – n° 59*) (cf. também *n° 140*);

- (68) **CS** {em voz baixa} saga // saga... saga de cristo
(69) **Cr** {rindo} chaga / isso é chaga
(70) **CS** não mas também existe saga // sei lá //

(*Apêndice II.2 – n°139*);

- (121) **AP** ahm... nós pusemos pessoas mas agora estou a olhar e talvez... para “persone” / talvez... tem mais... / parece com o francês *personne* / se lhe acrescentarmos um |n| fica pessoa em francês

(*Apêndice II.2 – n.º 233*) (cf. também *n.º 3*).

Em relação à situação da falsa transparência, cremos que, apesar das dificuldades que possa levantar, a estratégia não deixa de ser válida (cf. postura semelhante em Meissner *et al.*, 2004); ela deverá, isso sim, ser complementada com o uso de outras estratégias que a permitam aferir, como procura fazer o docente com a actividade de inferência na Actividade Principal da 2ª Fase (Anexo III.2):

- (22) **P** “ingenii” / mais alguém sublinhou?
 (23) **N/AP** nós
 (24) **P** ahm... então pensem lá / vocábulo português mais próximo de “ingenii”
 (25) **M/CI** ingénuo
 (26) **P** ingénuo? / têm razão... é muito parecido / o que é que significa ingénuo no português?
 (27) **AP** inocente
 (28) **CS** que não sabe bem o que está (IND)
 (29) **P** inocente / isto é sem + //
 (30) **N** {em voz baixa} perspicácia
 (31) **P** sem talento / sem + / agora comecem a palavra por en- / sem +
 (32) **N** engenho
 (33) **P** engenho / então *ingenium ingenii* significa... engenho / e o que é este engenho?
 (SIL)
 (34) **AP** talento?
 (35) **P** talento / exactamente // engenho é talento / capacidade intelectual

(*Apêndice II.2 – n.º 252*).

Assim, e apesar da concentração na estratégia de identificação da transparência do vocábulo, encontramos diversas situações em que as alunas conjugam esta estratégia com outras, por iniciativa própria ou por “provocação” do docente ou da investigadora, a saber:

- identificação (explicitamente assumida ou não) do radical, presente nos dois vocábulos em confronto,

- (183) **E** porque é que vocês acharam que era "soldaterna"?
 (184) **CI** porque... //

(185) **E** porque + // digam / vocês escolheram certamente por uma razão...

(186) **M** soldado

(Apêndice II.2 – n° 11);

N - o mais fácil foi reconhecer as palavras que são muito parecidas com a língua portuguesa e também o latim; isto porque a sua escrita é quase idêntica à nossa já que mtas tb derivam do latim.

(Apêndice II.2 – n° 23);

- decomposição da palavra em unidades significativas,

(268) **I** ahm... “zeit” é tempo / e “frei”... é livre acho eu

(Apêndice II.2 – n° 239);

- recurso a outras fontes de informação (ex: fichas de trabalho de tarefas anteriores),

CS - o mais fácil foi a percepção da mensagem, apesar de ter o seu “quê” de difícil; isto porque primeiro as línguas eram-me totalmente desconhecidas e porque certas palavras se assemelham às nossas e aos diversos textos

(Apêndice II.2 – n° 21);

- tentativa de contextualização na frase/texto e aferição do significado descoberto por meio da transparência,

(372) **C** sim é capaz // então // então / o grande conquistador... ahm... a cabo do seu...
“fidele” fiel qualquer coisa //

(373) **I** a cabo...

(374) **C** sim mas espera / outra palavra... ahm... (SIL) “a capo”... / como é que tu dizes em português?

(375) **I** pois é

(376) **C** a mandado? / a mandado não

(377) **I** acho que... não sei

(378) **C** como é que é AP? / fala //

(379) **AP** cumprindo ordens //

(380) **C** cumprindo ordens é a mandado acho eu

(381) **AP** pois é //

(382) **I** acho que... a mandado

(383) **AP** então pomos a mandado?

(384) **C** não mas diz / achas?

- (385) **AP** sim (SIL)
- (386) **C** aqui podemos pôr que nos lembrava a cabo e que a cabo... / em português que nos lembrava a cabo e... a cabo não dava... // não não estou a dizer nada de jeito já percebi
- (387) **AP** não é que... o que é que o cabo tem a ver com mandado? / mandar? / o cabo manda?

(*Apêndice II.2 – n.º 107*);

- (227) **CS** ai explicar o raciocínio? / porque... “altri” é parecido com outro / e por causa do contexto na frase

(*Apêndice II.2 – n.º 150*) (cf. também *n.º 151*);

- (256) **N** (...) “saggiamente” é... vitaliciamente que a gente traduziu / não foi?
- (257) **CS** então pronto // não mas tu... quando tu traduziste “saggiamente” não foi... isso / “a vita” é que é vitaliciamente (...) tu puseste vitaliciamente por causa de “dittatore a vita” (...) “saggiamente” é... cegamente //
- (258) **Cr** cegamente?
- (259) **N** acho que não
- (260) **CS** (SIM) é parecido // eu acho que é saga // {em voz baixa} o que é uma saga? (...)
- (267) **Cr** não acho que aqui tenha muito a ver
- (268) **N** tenta arranjar uma palavra que seja parecida com “saggiamente”
- (269) **CS** e governou / sadiamente // de sadia
- (270) **N** olha depois aqui o que vem à frente / ele construiu muitas coisas era amigo do povo e governou... sei lá / alegremente
- Cf:
- (276) **N** “saggiamente” e sadiamente + //
- (277) **CS** é parecido
- (268) **Cr** “geloso” e invejoso // tem tudo a ver

(*Apêndice II.2 – n.º 156*) (cf. também *n.ºs 158, 162, 168 e 254*).

Uma vez que um dos pressupostos-base no tratamento da temática da Intercompreensão está relacionado precisamente com a comparação interlinguística como fonte de descoberta de transparências, e tendo nós concordado com este pressuposto, face aos dados recolhidos, e ao próprio contexto de desenvolvimento do PP (aula de Latim), não podíamos deixar de abordar a temática da etimologia, fundamento da existência da maioria das

transparências passíveis de serem detectadas nomeadamente nas línguas europeias.

É precisamente por via, sobretudo, do discurso do professor da disciplina, que a clarificação do papel da etimologia, isto é, da existência de radicais comuns a várias palavras em diferentes línguas, é feita:

- (87) **P** e se não fosse essa a via / qual seria a outra? //
- (88) **CS** sei lá / depois aí inventava-se {rindo}
- (89) **P** eu posso dar a minha opinião? / algum vocábulo / tentar descobrir algum vocábulo que tivesse parte do radical que temos no primeiro texto / não é? / que temos no texto um / "romans"...
- (...)
- (91) **P** (...) se retirarmos o "er" ficamos com "ro | ma" (...) na minha opinião... / também é novo para mim

(Apêndice II.2 – n.º7);

- (102) **P** "gallië / portanto vemos que há algumas diferenças apenas de grafia / mas aqui não haveria dificuldade de maior em / ahm / identificar os vocábulos correspondentes // na linha cinco / para o vocábulo "gallere" + (...) portanto ao vocábulo "gallere" no texto... três / corresponde no texto um +
- (...)
- (110) **P** "galliërs" / portanto houve alguma dificuldade... específica aí?
- (111) **N** não
- Cf:
- (213) **AP/CI** "gallië"
- (214) **P** houve alguma dificuldade ? / para esse vocábulo não // já agora / porque é que não houve nenhuma dificuldade? // porquê? / olhem para os vocábulos todos
- (215) **C** são todos muito parecidos
- (216) **P** porque o radical +
- (217) **CI** deve ser o mesmo
- (218) **P** é o mesmo em todas as línguas

(Apêndice II.2 – n.º8) (cf. também n.º 14).

O alerta que encontramos na última ocorrência citada (n.º8), feito logo no início do PP, parece ter surtido efeito, pelo menos ao nível da consciencialização por parte de algumas alunas, que no Diário I (Anexo II.1.1a) revelam,

AP - O que considereii (...) mais fácil foi captar algumas ideias e a tradução de algumas palavras: isto porque o radical, por vezes, mantinha-se nas varias linguas

C – (...) o mais fácil foi encontrar as mesmas palavras nas diferentes línguas; isto porque algumas delas apresentavam um radical muito parecido

I – (...) o mais fácil foi encontrar as palavras em diferentes línguas; isto porque as palavras eram muito parecidas umas com as outras

(*Apêndice II.2 – n.º 19*) (cf. também *n.º 23*);

ou, como é o caso de **Cr**, que chega mesmo a afirmar (ainda que evidenciando dúvida):

(406) **Cr** estás-te sempre a queixar do latim mas se não fosse o latim agora não eras capaz de traduzir isso / se calhar

(*Apêndice II.2 – n.º 125*).

Para reflexão!

Poderá ser interessante, numa abordagem do tipo do PP, trabalhar com os alunos sobre o tipo de léxico que poderá favorecer a detecção de transparências. Neste contexto, parece-nos pertinente a proposta de Meissner *et al.* (2004: 31) que identificam:

- cultismos (palavras de origem latina, grega e, por vezes, hebraica, que pertencem à *la république polyglotte européenne des lettres* [...] Bataglia parle des «mots savants de caractère international» (*op. cit.*); são palavras que remontam a um étimo idêntico, embora possam ter evoluído semânticamente em sentidos diversos);
- cientismos (vocábulos criados nos diversos domínios científicos, geralmente formados sobre uma base grega ou latina);
- semi-cientismos (neo-latinismos, muitas vezes compostos por elementos gregos, que não tinham existência na língua de Roma);
- exotismos de significação (vocábulos que designam realidades específicas de uma dada cultura e que são adoptados, geralmente com poucas modificações, pelas línguas de outras culturas);
- criações da vida moderna (vocábulos que, designando realidades actuais, entram, igualmente com modificações mínimas, no léxico de diferentes línguas).

Especificámos que a pertinência da etimologia terá sido reconhecida ao nível da consciencialização, porque percebemos que, como em relação a outras temáticas em estudo, da consciência, num dado momento, à prática, num outro momento, existe alguma distância (relação entre saber e saber-fazer; cf. QECR, 2001). Será esta, parece-nos, a justificação para o facto de, na Actividade Principal do 1º Módulo, logo após aqueles “alertas” iniciais na Actividade Introdutória, as alunas, ao explicitarem as estratégias a que tinham recorrido para aceder ao sentido dos textos, terem limitado as suas respostas à referência às semelhanças do vocábulo em causa com esta ou aquela língua (cf., por exemplo, *Apêndice III.2 – nº38*), sem nunca referirem explicitamente a causa dessa semelhança ou a busca intencional do radical – que parece suceder, por exemplo, em *Apêndice III.2 – nº 100*, e ainda na ocorrência seguinte:

(198) **CS** o que é que significa “uccidere”? / como é que se diz matar em latim?²⁶

(*Apêndice II.2 – nº 147*).

No entanto, perguntamo-nos: será fundamental (ou teria sido causa de diferenças no desempenho) que os sujeitos reconheçam e identifiquem a comparação interlinguística ao nível vocabular como identificação de radicais comuns ou procedimentos de índole etimológica? Que papel desempenharão, em função do desenvolvimento de competências dos sujeitos, raciocínios do tipo do presente na ocorrência abaixo transcrita (da Actividade Introdutória da 2ª Fase – Anexo III.1)?

(45) **Cr** parricídio é o assassinato dos pais / quando são os filhos que matam os pais

(46) **P** exactamente / assassinato +

(47) **Cr** dos pais

(48) **P** do pai / como se diz pai em latim?

(49) **Cr/CS** *pater*

(50) **P** {registando no quadro} *pater patris* não é? // ahm... o vocábulo que aí têm... contém ou não o radical de *pater*?

(51) **Cr** contém

(52) **AP** (SIM) sim

²⁶ Memória, ainda que não explícita, de semelhança com o verbo “occidere” (matar) latino, com que já se teriam deparado?...

(53) **P** contém / e depois é... / portanto o segundo elemento desse... desse vocábulo é do verbo *caedo* latino / *caedo caedis caedere* / que significa matar assassinar

(54) **N** ó professor mas... parricídio / como é que... como é que tem o vocábulo *pater*? // só tem o início... pa-

(55) **P** {registando no quadro} então... *pater patris* / mais o verbo *caedo* / vai acontecer aqui um fenómeno de apofonia como sabem // e... vai dar... portanto assassinato do pai / o vocábulo surge ainda dentro da língua latina / ahm... com a forma *patricida* / estão a ver? / *patri*- / de *pater patris* / e -*cida* de *caedo* que significa matar // ainda dentro da língua latina... ele evoluiu para a forma que se mantém hoje em português / parricida / agora confrontando a primeira forma com a segunda / que fenómeno aqui? // ainda dentro da língua latina // *patricida*... parricida // que fenómeno fonético?

(56) **AP** assimilação

(57) **P** assimilação / fenómeno de assimilação / portanto o vocábulo mantém-se... puríssimo na língua portuguesa

(*Apêndice II.2 – n.º 245*) (cf. também *n.º 246*).

A mesma questão nos colocámos, após a implementação do PP, acerca das famílias de línguas: até que ponto o (re)conhecimento de famílias de línguas é, efectivamente, elemento potenciador da compreensão?

Como explicitámos anteriormente, aquando da concepção das actividades acreditávamos que este seria um conhecimento fundamental, na medida em que, saber quais as línguas que mais proximamente estão relacionadas com a língua-alvo, seria ser capaz de recorrer prioritariamente a essas línguas para encontrar pontos de apoio, transparências, se quisermos, para a compreensão. Este pressuposto didáctico justificava-se, em nosso entender, e fruto de indícios recolhidos na revisão da literatura sobre Intercompreensão feita à época, pelo facto de os estudantes portugueses, sendo falantes de uma língua românica e estudando, sem excepção, uma língua germânica (o Inglês), possuírem condições privilegiadas de acesso a um grande número de línguas europeias. Daí que tenhamos incluído no PP a reflexão sobre as famílias de línguas; daí que esta seja uma temática incluída no Programa da Disciplina de Latim do 10º ano:

(...) =o professor inicia a aula pedindo às alunas que procurem agrupar as línguas presentes nas duas fichas tendo em conta semelhanças e diferenças que detectam entre elas=

(...)

(51) **P** germânicas / então... é para aqui // temos as línguas todas já aqui agrupadas / por aquilo que / nos parece / ahm... ser não é? pela proximidade delas / por semelhanças... por diferenças visíveis // agora vamos // agrupá-las por / famílias linguísticas / quando nós começámos a aprender o latim vimos que o latim é proveniente ou é oriundo do + // de uma língua chamada + {o professor vai distribuindo a ficha de apoio com a árvore das línguas indo-europeias}

(52) **N** indo-europeu

(*Apêndice II.2 – n.º 16*);

(255) **C** (...) na B / dizemos // vê se isto tem alguma parecença com o... sei lá / com o inglês ou qualquer coisa // bem estas terminações e estes acentos...

(256) **I** mas é (IND) isto parece-se com o inglês / algumas

(257) **C** pois mas é que não vi ainda aqui nenhuma palavra que me lembrasse assim logo o inglês

(*Apêndice II.2 – n.º 76*) (cf. com *n.º 79*).

Como vimos já no Capítulo 5.2, apesar de algumas dificuldades que o tratamento desta temática levantou, continuamos a acreditar que ela possa ajudar os aprendentes a consciencializar uma proximidade potenciadora (embora não exclusiva) de uma maior abertura face às possibilidades de compreensão de línguas não estudadas, um facto que Castagne igualmente atesta no âmbito do programa ICE:

si la connaissance d'une ou plusieurs langues était requise pour faciliter l'accès à une famille de langues donnée. D'après nos observations, la réponse serait positive. Par exemple, si un public de langue 1 francophone souhaite accéder à la compréhension de plusieurs langues germaniques, il serait utile de partir de la compréhension en français L1 et en anglais L2 (2006: 15).

O mesmo princípio preside ao trabalho realizado no âmbito do projecto EuroCom, quando se pretende que um estudo prévio do Francês como L2 é a via privilegiada de acesso dos sujeitos germânicos às diversas línguas românicas (Meissner *et al.*, s.d.).

6.2.5 Recurso a referentes prévios e fontes de informação externas

- (69) *P* “L” // turma toda / o que é esse “L” que está aí?
- (70) *Als* ah é o cinquenta
- (71) *P* exactamente é o cinquenta / como é que chegaram a essa conclusão?
- (72) *C* porque nos outros textos tinha cinquenta

(Apêndice II.2 – nº17)

Nesta subcategoria incluímos todas as ocorrências em que, de forma mais ou menos explícita, as nossas aprendentes activaram conhecimentos que já possuíam no sentido de compreender o dado verbal em presença, geralmente através de processos de transferência (Gass & Selinker, 1992; Andrade, 1997). Neste contexto, assumimos como referentes prévios os conhecimentos de índole declarativa e processual de tipo referencial, gramatical ou outros, bem como fontes de informação externas que as aprendentes utilizaram, ou colocaram como hipótese utilizar (como por exemplo Fichas de Trabalho de momentos anteriores do PP), com vista a complementar os seus próprios conhecimentos. Por este motivo, consideramos mais consentâneo com o nosso pensamento o uso da expressão *referentes prévios*, em vez de “conhecimentos prévios” – designação já relativamente estabilizada no campo da Didáctica mas que, na presente categoria, dá conta de apenas uma parte dos fenómenos que vemos envolvidos neste recurso a “algo” pré-existente.

Refira-se ainda que, entendendo esta categoria na sua dimensão mais global, e eventualmente completa, nela se incluíam também muitas das ocorrências relativas à comparação interlinguística que referenciámos em 6.2.4, isto é, os vários momentos em que as alunas apelaram aos conhecimentos que detinham das várias línguas em jogo para identificar transparências. No entanto, quer pela importância que vimos atribuída à questão da transparência, quer pelas especificidades várias e contornos diversos que iremos encontrar neste recurso aos referentes prévios, por motivos de aprofundamento e organização da análise

entendemos tratar estas estratégias em separado, apesar da sua profunda interligação.

Já foi anteriormente mencionado que o recurso a conhecimentos prévios, de índole referencial, gramatical ou outra, não foi, pelo menos conscientemente, a estratégia mais usada pelas aprendentes, pelo menos não previamente a, e em comparação com, a identificação de transparências linguísticas com base numa transposição lexical mais ou menos linear, uma situação que, de certo modo, contraria a afirmação de Doyé:

pour interpréter un message oral ou écrit, les apprenants font généralement appel à leurs connaissances générales avant leurs connaissances linguistiques. Leur connaissance du monde et leur culture générale orientent et facilitent souvent la compréhension (2005: 14/15).

Ainda assim, se não “com frequência”, pelo menos algumas vezes, podemos encontrar ocasiões de recurso a esses conhecimentos, combinados eventualmente com a utilização de fontes de informação externas, como livros, apontamentos ou mesmo outros sujeitos, numa tentativa de colmatar a falta de conhecimentos mais profundos que efectivamente auxiliem na resolução da tarefa.

Iniciando a análise pela identificação do recurso a conhecimentos prévios de tipo referencial, ou seja, conhecimentos do mundo, um mundo que também inclui a linguagem e, eventualmente, o conhecimento do assunto tratado no texto, verificamos que eles são colocados ao serviço, sobretudo, da inferência do sentido de uma palavra não transparente (estratégia que analisaremos com maior detalhe em 6.2.6) e encontramos as seguintes ocorrências dignas de nota:

- projecção, no sentido da frase, da sua própria visão do mundo²⁷,

(10) **M** e pompeu / "geloso" / da glória //

(11) **CI** (IND)

²⁷ Cf. Souchon: *on trouve en effet dans les exercices de vérification de la compréhension, l'expression des représentations que ces adolescents se font de la société dans laquelle ils vivent et qui sont à la limite de l'idéologie [...] La lecture en L2 exige donc de la part du lecteur un retour sur lui-même pour s'interroger sur le fait de savoir jusqu'où les représentations qu'il s'est constituées et qui lui permettent de comprendre au quotidien le monde et les écrits au milieu desquels il évolue sont de nature à éclairer le texte* (1991: 123 e 126).

- (12) **M** con- / ficou / deve ser ficou contente // da glória de César / que estava
 (13) **CI** conquistando
 (14) **M/CI** a gália //

(*Apêndice II.2 – n° 25*) (cf. também *n° 42*);

- (230) **AP** não sei... // {em voz baixa} conjura
 (231) **C** agora calma // “congiurati” (SIL) é pá isto deve ter sido p’raí alguma... (IND) // alguma legislação? / não
 (232) **AP** conjura... //
 (233) **C** não será legislação pois não? // não há por aí nenhum dicionário? {rindo}

(*Apêndice II.2 – n° 96*) – cf. com seguinte:

- (258) **C** {rindo} falta um minuto p’ra tocar / okay arranja uma palavra rápido
 (259) **AP** constituição
 (260) **C** uma constituição okay // constituição... legislação... // então / uma nova constituição //
 (261) **AP** tu não sabes se era nova
 (262) **C** então... já tinha de haver uma constituição... ou não? / eles andavam ali assim...

(*Apêndice II.2 – n° 99*);

- (329) **C** exacto / nós pusemos que como ele estava a conquistar a gália... porque sendo assim já não tem nada a ver com a nossa tradução
 (330) **AP** pois não
 (331) **C** (SIM) sendo assim a nossa tradução estava mal // então pomos invejoso (SIL) {rindo} agora a justificação? // como... como o... o César estava a ter... estava a ter sucesso nas conquistas / na gália / deduzimos que ele teria inveja {ri} / não estou a ver mais nada // que ele teria inveja da glória
 (332) **AP** por causa do contexto //

(*Apêndice II.2 – n° 105*);

- tentativa de adequação do significado apontado ao que julgam ser o campo semântico da frase ou do texto,

saggiamente (L.14) – *rigidamente* → *pois fala-se de um governo ditatorial*

(*Apêndice II.2 – n° 33*) (cf. também *n° 109*);

- activação de conhecimentos sobre o assunto versado no texto,

- (404) **C** olha / podemos pôr também guerra civil para as mudanças de poder
 (...)

- (409) **C** como aparecem vários nomes e fala de várias mortes...
- (410) **AP** sim +
- (411) **C** não é? / pode ter a ver com... com rei... com... com chefes de poder... / qualquer coisa não é? //

(*Apêndice II.2 – n.º 82*);

Houve outro(s) elemento(s) que te facilitaram a compreensão? Quais?
*As parecenças com o Português de algumas palavras, e porque sabemos como funcionam as
 termos*

(*Apêndice II.2 – n.º 218*) (cf. também *n.ºs 231 e 246*);

- transferência de significados conhecidos de outras áreas do saber ou da vida,

a capo (L.8) – *fim*
por conhecimento de música onde é mto usado

(*Apêndice II.2 – n.º 37*) (cf. também *n.ºs 137 e 154*);

- (425) **I** (SIM) depois de cristo
- (426) **C** ai isto é depois de cristo? / então... / perdi-me (...)
- (427) **I** só que eu não sei o que é que esta palavra quer dizer
- (428) **C** então... tem de ser antes // se ele foi... / se isto é assim não é? se foi cônsul no ano cinquenta e nove... isto quer dizer e / não é?
- (...)
- (430) **C** e / qualquer coisa no ano cinquenta e oito //
- (...)
- (443) **C** então é |a| |c| // então faz sentido porque os anos antes de cristo é / cinquenta e nove... cinquenta e oito
- (444) **AP** exacto
- (445) **C** já faz sentido

(*Apêndice II.2 – n.º 111*);

- (448) **Cr** quem é que se lembra... de história de quando é que foi feito o primeiro triunvirato? / demos o ano passado...
- (449) **CS** eu não tenho a mínima ideia
- (...)
- (451) **Cr** este é o primeiro triunvirato
- (452) **N** em história? / nós não demos em história isso
- (453) **Cr** demos sim senhora
- (454) **N** foi? / ou foi em latim que a gente também falou...
- (455) **Cr** foi a história //

(Apêndice II.2 – n° 128) (cf. também n°s 126 e 130);

(26) **Cr** o triunvirato já... é o governo de três nós demos isso a história

(Apêndice II.2 – n° 134) (cf. n° 85 – situação inversa);

(116) **Cr** alguém sabe da história como é que {riso} // morreu César? //

(Apêndice II.2 – n° 143);

(306) **CS** rei / então se fosse rei porque é que está entre aspas? /²⁸

(307) **N** porque na república não há reis

(Apêndice II.2 – n° 157);

(20) **P** (...) “alterum consulatum” / “alterum” / à letra... significa +

(21) **AP** alto?

(22) **P** -terum / não é *altum* / “alterum” // o que é o *alter ego* / a que é que se aplica o termo *alter ego*? / que esse vocês conhecem // já ouviram falar?

(Apêndice II.2 – n° 169) (cf. também n° 168);

(5) **P** “mediocriter” / ahm... que vocábulo português conhecem vocês com este radical?

(6) **CI/C** medíocre

(7) **P** medíocre / que significa +

(8) **Al** ahm... mau

(9) **N** (SIM) {em voz baixa} mediano

(10) **P** vocês estão a falar do medíocre em... em termos de...

(11) **CI** (INT) notas

(12) **Al+** (SIM) escola

(13) **P** classificação / classificação nota

(14) **CS** sim

(15) **N** (SIM) não

(16) **P** então o que é o medíocre?

(17) **CS** é negativo

(18) **Cr** é o résvés ali... mesmo résvés

(Apêndice II.2 – n° 253);

- transferência de regras ou modos de funcionamento da língua, conhecidas sobretudo da LM,

²⁸ A propósito do vocábulo italiano “re”, na expressão “volesse diventare «re»” (Actividade Principal do 1º Módulo).

- (250) **CI** olha / isto é o nome de um homem qualquer // não é?
 (251) **M** “durch erfolge” (...)
 (252) **CI** isto é doutro isto é doutro isto é doutro²⁹

(Apêndice II.2 – n° 66) (cf. também n° 68);

- (253) **M** isto deve ser guerra³⁰ // em inglês é guerra // César... // isto é morte (...)
 (270) **CI** “wurde” / “die”
 (271) **M** morre / no dia (...)
 (272) **CI** {em voz baixa} morre... //

(Apêndice II.2 – n° 67);

- (134) **AP** retorna à... (SIL) “il dado é tratto” deve ser... o prometido é devido
 (135) **C** exacto / deve ser qualquer coisa do género // então espera...

(Apêndice II.2 – n° 94);

- (119) **AP** para pessoas e famílias também
 (120) **P** para pesso- + // -as?
 (121) **AP** ahm... nós pusemos pessoas mas agora estou a olhar e talvez... para “persone” / talvez... tem mais... / parece com o francês *personne* / se lhe acrescentarmos um |n| fica pessoa em francês / é *personne* / e tem... se fosse plural talvez tivesse o |s| // acho que fica... talvez seja... para uma pessoa / ou para família

(Apêndice II.2 – n° 233).

O número de ocorrências que ilustram este processo de activação de conhecimentos prévios confirma que, na abordagem por nós proposta, tal como acontece no método Eurom4,

une partie importante du travail [...] se joue au tout début du texte: elle consiste à convaincre l'apprenant que la connaissance générale du thème développé dans un texte peut l'aider à «deviner» une grande partie de ce texte et qu'il aura grand bénéfice à se référer constamment à cette connaissance [...].

²⁹ Referem-se aos substantivos que, pelas regras de ortografia do Alemão, são escritos com maiúscula inicial. O mesmo sucede, com outras alunas, na ocorrência n° 118.

³⁰ (em relação a esta ocorrência, note-se que, aparentemente, as alunas interpretam a forma verbal alemã “war” como sendo «guerra» (cf. com Inglês) e depois consideram que “wurde” derivará, de algum modo, daquele vocábulo, originando o significado «morre». Esta sua inferência parece reforçada pelo facto de, no início do texto, terem considerado “nach” («em») como significando «nasce», pelo que, segundo supomos, de acordo com os seus conhecimentos de tipologia e estrutura textual, se um texto acerca de uma figura histórica começa por mencionar quando nasceu, logicamente acabaria por referir também quando morreu. Cf. também n° 70)

Toute séquence lexicalement problématique peut être souvent résolue quand elle est resituée dans un contexte plus large (Castagne & Ruggia, 2004).

Esta última ideia expressa, precisamente, a ligação desta sub-categoria com a que analisaremos em seguida, em 6.2.6 (inferência – reconstrução de sentido – contextualização).

Também encontramos algumas ocorrências em que vemos activados conhecimentos prévios de tipo gramatical e discursivo, evidenciando capacidade de raciocínio metalinguístico. No entanto, nem sempre a activação destes conhecimentos é efectivamente usada para aceder ao sentido dos textos. Clarificando: há ocasiões em que, pelo recurso aos conhecimentos que detêm, as alunas identificam, por exemplo, determinadas estruturas sintácticas, mas ficam-se por aí, sem que essa identificação traga, pelo menos tanto quanto podemos observar, consequências directas para a compreensão; outras ocasiões existem, porém, em que a activação desses conhecimentos e a identificação dos elementos do texto são efectivamente usados como ponto de apoio para o acesso ao sentido, casos em que consideramos poder afirmar que o recurso ao conhecimento prévio proporcionou a ocorrência de um processo de transferência (cf. *Apêndice II.2 – n° 13*).

Vejamos alguns exemplos da primeira situação:

(137) **CI** olha aqui “ad”... “ad altri”...

(138) **M** parece dos complementos

(139) **CI** não é?

Cf:

(179) **CI** olha / este parece outro complemento / olha... não é?

(180) **M** "per la morte"...

(*Apêndice II.2 – n° 40*);

(144) **CI** “saggiamente”... seguidamente / pelo contexto da frase

(145) **M** {em voz baixa} porque é um advérbio (IND) porque fica melhor

(*Apêndice II.2 – n° 51*).

Exemplos da segunda situação acima descrita, ou seja, casos em que a activação de conhecimentos prévios (meta)linguísticos é posta ao serviço da resolução da tarefa em mãos:

- (243) **C** nós escolhemos o [gi-él-té-'gans] porque pensámos que era / ahm... primeiro dizia "toda a gália" / e depois na pergunta dizia "toda" / e então / julgámos que fosse esta

(Apêndice II.2 – n.º 12);

Cr, CS & N - Em primeiro lugar porque ambos os textos repetem a palavra César mtas vezes

(Apêndice II.2 – n.º 35);

Cr, CS & N (texto alemão)

2. Traduz a frase:

verbo e

Caesar marschierte in Rom ein und vertrieb seine gegner.

César marchou para Roma e (...) sem ganhar.

2.1 Justifica a tua tradução.

Caesar = César (subj)

marschierte = marchou (pred.)

in Rom = para Roma (à semelhança do Latim)

seine = sem (semelhança com o port.)

gegner = ganhar (semelhança com o francês)

(Apêndice II.2 – n.º 39) (cf. também n.º 164);

- (150) **AP** não mas é assim... estávamos no ano quarenta e quatro
(151) **C** (INT) não porque isso é no fim entendes? / ainda temos mais umas
(152) **AP** (INT) mas espera // porque... é assim / neste ano... a população estava...
(153) **C** não sabes se foi neste ano / depois disto... depois disto passou-se isto//
(154) **AP** pronto / e isto foi neste ano
(155) **C** isto não foi / então isto foi antes
(156) **AP** espera...
(157) **C** eu espero / não vou p'ra lado nenhum
(158) **AP** no ano quarenta e quatro a população estava... ahm... indignada
(159) **C** (INT) sim mas primeiro ainda temos que resumir isto
(...)
(163) **C** tu comes a construir a casa pelo... pelo... por baixo não é por cima

(Apêndice II.2 – n.º 95);

(179) **C** (...) (SIL) ou seja quando ele morreu lá o senador com medo que acontecesse qualquer coisa / organizou alguma coisa o quê não sei / então o povo // o povo indignado pela morte do seu capitão / revoltou-se contra / contra o que o tinha organizado porque “congiurati” / “congiura” tem a ver

(*Apêndice II.2 – n° 96*);

- (360) **CS** mas “beggan” parece ... / parece tipo *began* do inglês
- (361) **N** é / *begin* //
- (362) **CS** não sei / pode não ser (...) o que é que isso é pr’a ti / [v^aR]
- (363) **Cr** [u^or]
- (364) **CS** não é //
- (365) **N** não?
- (366) **CS** deve ser um verbo // (IND)
- (367) **Cr** há aqui tantos “war” / como é que isso pode ser tantas guerras?
- (368) **CS** pois isso é um verbo / por isso é que eu estou a dizer que é um verbo

(*Apêndice II.2 – n° 161*);

(28) **N** e depois... “ontspanning” e “inspanning” que deve ser... “ont-” fora e “in-” dentro / deve ser... interior e exterior (...)e depois também notámos que / os adjectivos devem ter uma terminação especial / porque as palavras que têm na frase função sintáctica de adjectivo têm todas terminação |i| |j| |k|

(*Apêndice III.2 – n° 229*) (cf. também *n°s 230, 247 e 249*).

Incluímos, ainda, nesta subcategoria a referência às situações em que as aprendentes recorreram, ou pensaram recorrer, a fontes de informação externas na medida em que consideramos que também estas situações se podem identificar com a estratégia de recurso a referenciais prévios. Assim, entendemos por referenciais prévios, não só os conhecimentos que faziam já parte dos esquemas mentais e cognitivos das aprendentes, provenientes de aprendizagens escolares e não só, mas também aqueles que adquiriram, ou para os quais foram, pelo menos, alertadas (ainda que sem os terem de facto integrado já no seu quadro de conhecimentos) por actividades anteriores, eventualmente no seio do próprio PP. Recorrer a fontes externas de informação seria, por isso, uma forma de buscar informação mais detalhada sobre uma temática, informação essa que poderia permitir uma efectiva compreensão do dado verbal em causa, manifestando-se,

assim, a competência de aprendizagem das aprendentes. A leitura dos exemplos poderá ajudar a clarificar este nosso entendimento:

(311) **C** então podíamos dizer que era esta e retirávamos do texto palavras que mostrem a conquista... poder... mudanças de poder... repúb- república não (SIL)

(...)

(342) **AP** nós falámos disso em latim

(343) **C** (SIM) no caderno de latim este apontamento

(*Apêndice II.2 – n.º 77*) (cf. também *n.ºs 78 e 81*);

(302) **C** (SIM) mas é assim / aqui só nos pede o texto A / ainda não estão a falar nada do texto B

(303) **I** pois / mas se... sei lá a gente podia ver mais ou menos o que é quer dizer em alemão e depois (IND)

(*Apêndice II.2 – n.º 102*);

Estas fontes externas servem também, ocasionalmente, como certificadoras de raciocínios, assegurando às alunas que as hipóteses que levantam não são completamente destituídas de sentido, porque partilhadas por outros:

(146) **CI** não ouviste o grupo delas dizer também pelo contexto?

(*Apêndice II.2 – n.º 51*).

Noutra ocasião, porém, é o próprio docente quem aponta este procedimento como estratégia de aferição da conclusão apresentada, procurando alertar as alunas para as potencialidades deste trabalho de comparação e cruzamento dos recursos em presença:

(250) **P** (...) aqui a determinada altura do texto que vocês trabalharam em alemão / diziam que... tinha uma vista muito bonita

(251) **I** sim

(252) **P** ora vejam lá se localizam isso no texto alemão / onde é que o texto alemão fala de uma vista bonita que o espanhol não fala?

(253) **Cr** {em voz baixa para I} por acaso também tinha notado //

(254) **I** ahm... ahm... {consultando o texto}

(...)

(260) **I** “spaziergänge”

(261) **P** ah // é que eu não sei alemão nenhum por isso... olhando para aí eu não chegaria lá / comparando com os outros textos... parece-me que de facto... pelos outros textos em línguas

diferentes que versam o mesmo assunto não seria vista mas sim + // que não seria vista mas
sim os tais passeios

(262) I {olha para Cr, que a questiona com o olhar, sorri e esconde o rosto com as folhas}

(Apêndice II.2 – n° 238).

O poder “certificatório” atribuído pelas alunas a essas fontes externas é, por vezes, tal, que, mesmo quando a informação recolhida colide com a compreensão já feita do texto, se procura conjugar ambas ou mesmo mudar o que inicialmente se tinha concluído, ainda que sem certeza:

(150) CI pois é / olha lá / este “geloso” não é zeloso ? // **=aparentemente CI ouviu um comentário de outro grupo=**

(151) M zeloso?

(152) CI sim

(...)

(156) CI mas agora temos que mudar isto //

(157) M zeloso + / zelar

(158) CI pois //

(159) M então + / e agora... (SIL) então e agora qual é a justificação?

=silêncio de mais de 1 minuto=

(160) M ora bem / “senato” + / “a dichì”- / “nemico della patria” / e atribuiu o comando do exército? / fica mal // eu vou pôr em frente

(Apêndice II.2 – n° 58) (cf. também n° 59).

A conjugação dos dois processos acima descritos, isto é, de transferência linguístico-comunicativa com recurso a outras fontes de informação, ocorre exemplarmente na ocasião em que as aprendentes N e Cr, na Actividade Introdutória do 1º Módulo, procuram a identificação do significante “romanos” no texto em Basco:

(56) Cr então / porque nós vimos pelo primeiro texto que "romanos" estava ao pé das reticências {risos} e este também estava +

(57) P "romanos" estava +

(58) Cr ao pé das reticências / e "daukate" está ao pé das reticências / como não conhecíamos nenhuma palavra tivemos que pôr ao calhas {tom de riso}

(Apêndice II.2 – n° 3).

De facto, como referimos na explicitação dos pressupostos que presidiram à concepção das diferentes actividades constantes do PP, a presença, nas Fichas de Trabalho, de um texto numa língua de Espanha bastante próxima do Português, foi intencionalmente pensada para promover a ocorrência de comparações e transferências que auxiliassem na identificação dos vocábulos solicitados. Estas alunas, porém, levaram este processo ao extremo quando se apoiaram numa transposição linear da frase em causa, usando como ponto de referência um sinal de pontuação (reticências); ou seja, recorrendo, como pretendido, a uma fonte de informação externa ao texto em língua basca sobre o qual estavam, no momento, a trabalhar – o texto em Catalão – as alunas procederam a uma transferência metalinguística linear, pressupondo que, à falta de melhor recurso, a localização dos vocábulos nas frases em diferentes línguas seria equivalente. Este raciocínio mereceu a atenção do docente que, na altura de sistematização das estratégias utilizadas, procura chamar a atenção para o facto de:

(273) **P** (...) o recurso à posição dos vocábulos na oração (...) é de facto o que nos oferece menor segurança / e exactamente porquê?

(274) **N** porque varia de língua para língua

(275) **P** porque a sintaxe de cada uma das línguas é / pode ser / completamente diferente // sabemos / comparando o latim com o português / que a ORDEM de colocação dos vocábulos na frase não tem / nada que ver / com / o significado do texto // tem que ver é a função sintáctica / como nós não conhecemos as funções sintácticas nessas línguas que nos são desconhecidas / se calhar o que menos garantia nos oferece é... / mas confirmaremos no futuro se assim é ou não

(Apêndice II.2 – n.º 15).

Igualmente na concepção da Actividade Principal da 2ª Fase tivemos esta estratégia em mente:

(234) **P** (...) agora / mantendo os dois textos na vossa frente / vamos pegar no texto latino e... traduzi-lo / de que modo? / servindo-se do que conhecem no latim / e para aquilo que seja menos conhecido no latim... servindo-se do inglês que têm ao lado // não sei se já reparam mas há imensos vocábulos no texto inglês que são... entre aspas... iguais aos latinos não é? // então... vamos começar no texto latino / “si quid est in me ingenii iudices” //

(Apêndice II.2 – n.º 255) (cf. também n.ºs 257, 258 e 259).

Na descodificação da data da versão latina do texto do Astérix trabalhado nessa mesma actividade, “a. C. L”, este processo de transferência intertextual é bem sucedido, colmatando, aparentemente, uma falha nos conhecimentos prévios, neste caso de numeração romana (temática várias vezes abordada nos conteúdos de Matemática ao longo do currículo escolar português):

- (69) **P** “L” // turma toda / o que é esse “L” que está aí?
(70) **Als** ah é o cinquenta
(71) **P** exactamente é o cinquenta / como é que chegaram a essa conclusão?
(72) **C** porque nos outros textos tinha cinquenta
(*Apêndice II.2 – n.º 17*).

A abordagem que suportou a concepção do PP não contemplava, pelo menos à partida, o recurso a outras fontes de informação comuns nos processos de aprendizagem de LE, como dicionários e gramáticas, pois pressupunha, precisamente, um reforço da autonomia do aluno e da sua capacidade de recorrer aos seus próprios recursos para alcançar a compreensão dos dados verbais apresentados. Posteriormente constatámos que esta nossa opção encontrava eco nas palavras dos conceptores do projecto EuroCom:

Selon la méthode intercompréhensive, on consulte ces outils [dictionnaires et grammaires] seulement quand la technique de la «déduction intelligente» ne conduit pas au résultat espéré. Ce qu'il faut éviter, c'est la consultation prématurée de ces outils car cela risque fort d'empêcher la formation d'hypothèses et le traitement mentalement approfondi de la langue-cible (Meissner et al., 2004: 67).

Para reflexão !

Este princípio não se aplicará, também, ao ensino de qualquer LE? Não será por não o ser que as nossas aprendentes se mostraram tão pouco acostumadas a fazer estas “deduções inteligentes”?...

6.2.6 Inferência – reconstrução de sentido – contextualização

(69) *CI* vamos ver este? // “qual te parece ser o significado em português das palavras expressões abaixo indicadas?” / “explica o raciocínio que seguiste em cada alínea” / então agora temos que ir ver / conforme / a frase em que está / não é?

(Apêndice II.2 – nº49)

Identificadas algumas transparências, actualizados alguns conhecimentos prévios em relação ao assunto ou ao funcionamento da língua, o passo seguinte dado pelas alunas é, em geral, procurar reconstruir o significado da frase ou do texto (processamento *bottom-up*), colmatando as falhas de decodificação de certas palavras/expressões por meio de exercícios de inferência/indução de sentido e, quando possível, tentativa de confirmação face aos restantes elementos já total ou parcialmente compreendidos (tentativa de processamento *top-down*). Afinal,

não por acaso a etimologia de legere é marcada por uma série de experiências existenciais que vão do recolher ao juntar, do costear ao apropriar, do eleger ao ler. Sendo um ontológico investigador de pistas, o ser-leitor afronta mistérios, descobre, cria (Zaccur, 2000: 35).

Esta sequência processual aproxima-se da proposta de Jouini, onde pode ler-se que:

con la identificación de las secuencias y palabras importantes del texto y la supresión de informaciones irrelevantes, viene el momento de elegir la estrategia idónea para resolver el problema de las palabras desconocidas. [...] El análisis contextual puede definirse como la estrategia mediante la cual se infiere o deduce el sentido de una palabra a partir de su lugar o función en el texto [...] si el análisis contextual no permite resolver el significado de la palabra, entonces el alumno tiene que fijarse en su composición morfológica (2005: 107/108).

Para proceder à análise contextual, poderão dar-se os seguintes passos: determinar a classe da palavra; determinar a sua função na oração; identificar chaves contextuais (se o contexto em que a palavra se encontra é positivo ou negativo, por exemplo); recorrer à imaginação, procurando encontrar relação entre

a palavra em causa e outra que seja familiar; comparação/contraste entre as ideias já compreendidas (*idem*).

Detectamos, assim, alguma consciência das aprendentes em relação ao facto de os significados das palavras só adquirirem verdadeiro sentido em contexto, ou seja, na interacção com todo o enunciado em que se encontram inseridas, confirmando-se que têm a percepção de que *dès lors le problème n'est pas, comme on l'enseigne trop souvent, de connaître la signification des mots hors contexte mais de construire le sens à partir de l'interaction des mots dans la construction des phrases* (CRIM/INALCO, 1997).

Esta consciência não anula, porém, a “ilusão de que o todo é igual à soma das partes” (cf. Capítulo 6.1.1a), na medida em que, na maioria das situações, o contexto é colocado ao serviço da descodificação de vocábulos ou expressões isoladas, geralmente ao nível da frase e raramente passando para o nível mais global do texto (apesar da consciência ocasionalmente revelada da necessidade deste enquadramento a um nível mais global – cf. *Apêndice II.2 – nº93*).

A inferência de sentido, entendida aqui como *la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto* (Cassany, Luna y Sanz, 2002: 102), superando lacunas que por diversas razões podem surgir na compreensão de um texto, é a estratégia que as alunas amiúde apontam como tendo sido a mais utilizada, e que designam de “pelo contexto”:

Cr, CS & N (texto italiano)

altri (L.3) – **outros**

porque é parecido com a palavra portuguesa “outro” e pelo contexto da palavra na frase

geloso (L.6) – **inveioso**

por causa do contexto

togliere (L.7) – **atribuir-lhe**

por causa do contexto

allora (L.8) – **agora**

por causa da semelhança com o português

a capo (L.8) – **fim**

por conhecimento de música onde é muito usado

fiumicello (L.9) –

saggiamente (L.14) – **sadiamente**

por causa do contexto

(Apêndice II.2 – n°37)

(130) **CI** oh / e a segunda também é pelo contexto {riso}

(131) **M** é tudo pelo contexto

(Apêndice II.2 – n° 57) (cf. também n°s 28 e 33).

Em que consiste, porém, esta inferência realizada pelas alunas, ou, mais concretamente, em que se apoia?

(346) **I** então como é que é? / por causa do contexto mais uma vez

(347) **C** não {risos} é que se até agora justificámos assim não estou a ver como é que vamos justificar agora (SIL) ó pá mas ao fim e ao cabo é porque nós... por umas palavras e por outras vemos o que fica melhor //

(Apêndice II.2 – n° 106).

Como ilustrado por esta ocorrência, a resposta à questão acima colocada nem sempre é evidente, e resulta, na maioria das situações, de um exercício também de inferência da nossa parte, motivo pelo qual decidimos estudar e apresentar esta estratégia individualmente, ainda que, como veremos, ela apresente muitos pontos de contacto com as que anteriormente mencionámos, na medida em que elas lhe servem frequentemente de suporte.

Assim, encontramos situações de inferência, com diferentes graus de sucesso, com base em:

- etimologia (suposta identificação de radical) e consequente processo de alargamento semântico (estabelecimento de relação com outros vocábulos do mesmo campo semântico),

(183) **E** porque é que vocês acharam que era "soldaterna"?

(...)

(186) **M** soldado

(187) **E** soldado / e as outras palavras que tinham? / por exemplo as anteriores que vocês tinham visto? // significam soldado? também têm lá o sold-?

(188) **CI/M** {em voz baixa} não

- (189) **E** não / mas+ //
- (190) **N** legião é soldados

(*Apêndice II.2 – n° 11*);

- 131) **M** (...) “geloso” / “geloso” vem de gelo... // quando tu estás com...
- (132) **CI** {rindo} com frio
- (133) **M** {rindo} quando estás triste... ficas gelada // então não é?
- (134) **CI** ai nossa senhora... // então “geloso” / triste / foi por causa da morte lá do coiso / não é?
- (135) **M** um dois três quatro cinco... seis / “geloso” // o acordo não durou / deve ser muito / no entanto crasso morreu durante uma batalha na ásia / pompeu / “geloso” // dessa / glória de César (SIL) temos / uma morte // uma morte / então porquê? / então quando morre alguém tu ficas triste {CI ri} ou ris-te?

(*Apêndice II.2 – n° 48*);

- comparação com outras línguas (semelhança fónica e/ou gráfica),

- (20) **AP** “geloso della” / ahm... desejoso dessa glória?

(*Apêndice II.2 – n° 86*);

- (245) **C** “volesse diventare re” (SIL) então / isto deve ser vontade // de... //
- (246) **AP** de... / divinizar?
- (247) **C** {rindo} ai divinizar / andas a ver muitos filmes

(*Apêndice II.2 – n° 98*);

- recurso a referentes prévios (cf. Capítulo 6.2.5, referência à projecção, no sentido da frase, da sua própria visão do mundo),

- (522) **I** (IND) o senhor³¹ que foi (IND) de César talvez
- (523) **C** talvez não / era o... quem governava era César / daí o senhor
- (524) **I** exacto //
- (525) **C** o governador César p’raí / não o governador não serve
- (...)
- (535) **C** {rindo} não // então e esta parte aqui? / podemos traduzir por o governado César? (SIL)
- (536) **I** também podemos traduzir por senhor não é? //
- (537) **C** traduzimos então senhor César / traduzimos à letra olha

(*Apêndice II.2 – n° 117*).

³¹ Referem-se ao vocábulo “Heer”, que lêem, erradamente, como *Herr* (que significa “senhor”)

Sendo a inferência uma estratégia que tem necessariamente que se socorrer de uma variedade de outras estratégias e conhecimentos – a menos que se proceda a um mero exercício de adivinhação –, as limitações a este nível, ou seja, a escassez de recursos declarativos e processuais ou a dificuldade em rentabilizar esses recursos torna muito difícil ao sujeito conseguir inferir (cf. *Apêndice III.2 – nº159*). Por outro lado, se aceitarmos, com Jouini, que, *en la enseñanza tradicional, la comprensión lectora parecía haberse centrado en las dificultades de vocabulario y en el uso del diccionario para solucionarlas y en la repetición de estructuras*, e que esta prática, que poderia ainda ter ecos na prática escolar a que as alunas tinham tido acesso, se revelou *canceladora de toda capacidad de deducción y razonamiento* (2005: 99), também não surpreende que, apesar da vontade de inferir e, deste modo, superar dificuldades de compreensão, esta se revele uma tarefa árdua e, sobretudo, relativamente pobre em recursos que a sustentem.

Veja-se, como exemplo, o que sucedeu em relação ao pronome pessoal masculino italiano “egli”, que inicia o texto sobre Júlio César em que, propositadamente para verificar se esta palavra constituía obstáculo à compreensão, omitimos o título (“*Giulio Cesare*”):

- (74) **C** então 'pera aí / deixa ver (SIL) o que é que é [‘égli]? / aí é que está o problema
- (75) **AP** o quê?
- (76) **C** começa com "egli conquistò" / o que é que isso querará dizer? / alguém conquistou
- (77) **AP** podemos perguntar se isso é um nome próprio //
- (78) **C** não me parece //
- (79) **AP** mas tem... “egli conquistò l’intera gallia”
- (80) **C** {dirigindo-se a P} a primeira palavra do texto não é um nome próprio pois não?
- (81) **P** não
- (82) **AP** o que é que isso querará dizer? //
- (83) **C** talvez ele... //
- (84) **AP** conquistou a gália inteira? //
- (85) **C** pomos foram conquistadas / eu acho que é mais fácil

(*Apêndice II.2 – nº91*);

- (146) **N** pronto / o texto inicia-se com... // com o tema das conquistas / não é? (SIL) e agora por parte de quem é que foram estas conquistas?

- (147) **CS** não interessa
 (148) **Cr** (SIM) por parte de César em relação (IND)
 (149) **CS** agora diz... não / quem é o “egli”? / o que é isto? // é um homem ou é alguma coisa?
 {risos} //
 (150) **N** não sei
 (151) **Cr** então passa à frente
 (152) **CS** deve ser um homem / parece um homem

(*Apêndice II.2 – n°145*).

Frequentemente, a inferência surge associada a um processo de reconstrução do sentido da frase, que pode emergir de uma tentativa de tradução palavra a palavra, apoiada nos elementos que as alunas conseguem compreender, num exercício marcado, frequentemente, pela criatividade (pela “invenção”, segundo palavras das próprias aprendentes - cf. *Apêndice III.2 – n° 65*) e fruto da sua vontade de, apesar das dificuldades, não desistir logo à partida:

- (189) **M** só nos falta essa “fiumicello” (SIL) ele / o grande / conquistador / agora / capitão // da sua // “fedeli” / fiel / militar / volta à Itália // passou / em // “rubicone” / um “fiumicello” / vizinho “rimini” // vizinho “rimini” / um “fiumicello” // pois / “confine” // “tra italia / romana” / e a gália // exclamando //
 (190) **CI** {suspirando} ai
 (191) **M** pelo que eu percebi é que / ele fez um trato / e o outro / não... não queria cumprir esse trato então portanto ele diz / “il dado é tratto”
 (192) **CI** pois {riso} / ficas a / saber na mesma o que é o (IND) (SIL)

(*Apêndice II.2 – n°60*);

- (597) **C** então... deixa ver se o texto dá p'ra dar algum sentido / júlio César foi cônsul de não sei quando a não sei quando / cinco anos depois qualquer coisa parágrafo / cinquenta e oito a... quer dizer isto está a contar o que se foi passando ao longo da sua vida / ele... ele fez qualquer coisa nas províncias romanas / e o seu... senhor César... / deve ser o pai do César porque o César (IND) não é nada {rindo} // num mandato longo... o senado romano... / ou seja... e depois o júlio César governou durante esse tempo // e o que é que aparece agora? //

(*Apêndice II.2 – n°120*) (cf. também *n°112*).

Nestes casos de reconstrução do sentido nem sempre é fácil perceber que elementos, para além de alguns significados compreendidos, permitem esse processo (como sucede em *Apêndice II.2 – n°61*), embora apontemos como hipótese

mais provável, na maioria destas situações, o recurso aos referenciais prévios de conhecimento do mundo:

(70) **M** “cesare governò la repubblica insieme ad altri” (SIL) com a ajuda // “ad altri” / com a ajuda / deve ser... //

Cf:

(127) **M** césar governou a república “insieme” / “ad” / com a ajuda / ajuda / ajuda de dois gerais // então... // pelo contexto

(*Apêndice II.2 – n° 50*) (cf. também *n°s 52, 103 e 133*);

(102) **M** “vicino” não será vizinho? // o vizinho “rhimini” // um... // “fiumicello” deve ser uma profissão / então não é? // mas também não estou a ver qual (SIL)

(103) **CI** {em voz muito baixa} profissão?...

(104) **M** o que é que é “fiumicello”?

(105) **CI** pois... // sei lá

(106) **M** o que é que te parece?

(107) **CI** não parece nada // deve ser alguém com esse nome // com isto... (SIL) porque ele depois diz qualquer coisa...

(*Apêndice II.2 – n° 54*);

(42) **N** (SIM) a deixar / amigo da pátria (IND) comando do exército // e atribuir por exemplo o comando do exército / não sei se é mas pronto (...)

(*Apêndice II.2 – n° 136*) (cf. também *n° 152*);

(228) **CS** “geloso” nós há bocado traduzimos por zeloso

(229) **N** onde é que está? / na linha seis / eu acho que é feliz / espera aí / feliz nada esquece / o acordo não durou / “purtropo” (IND) o infante crasso morreu durante uma expedição à ásia e pompeu // {em voz baixa} da glória de césar que estava conquistando / {em tom normal} eu acho que é invejoso / é tipo inveja olh’aqui / pompeu não sei quê da glória de césar que estava conquistando a gália

(230) **CS** (INT) exacto / invejoso

(231) **Cr** invejoso?

(232) **CS** porque ele o acabou por matar

(233) **N** pois / ele estava com inveja (SIL) e agora / como é que a gente chegou a este

(234) **Cr** (INT) pelo contexto / só // foi só pelo contexto // nem sequer tem parecenças assim muito claras

(235) **CS** gelo / gelo / de coração gelado // pessoa má / pronto //

(236) **N** (IND) que vem de gelo e que gelo vem de frio / e que frio vem de pessoas que não têm sentimentos

(237) **Cr** (INT) não / o frio vem do pólo norte {riso}

Mas ocorrências existem em que a reconstrução do sentido da frase (ou do contexto, como as alunas o designam), tal como verificámos anteriormente em relação à tradução, parece de facto basear-se exclusivamente na soma de uns quantos significados, na tentativa de extrair sentido a partir desse exercício de justaposição. A este propósito observem-se, em confronto, as duas ocorrências seguintes, referentes ao trabalho do Grupo **AP**, **C** e **I** com o texto em Alemão sobre Júlio César:

(597) **C** então... deixa ver se o texto dá p'ra dar algum sentido / júlio César foi cônsul de não sei quando a não sei quando / cinco anos depois qualquer coisa parágrafo / cinquenta e oito a... quer dizer isto está a contar o que se foi passando ao longo da sua vida / ele... ele fez qualquer coisa nas províncias romanas / e o seu... senhor César... / deve ser o pai do César porque o César (IND) não é nada {rindo} // num mandato longo... o senado romano... / ou seja... e depois o júlio César governou durante esse tempo // e o que é que aparece agora? //

(643) **AP** e pelo contexto ó meninas / esperem aí
(644) **C** qual contexto? / se nós não conhecemos palavra nenhuma como é que chegamos ao contexto? {rindo}
(645) **AP** sei lá / aí também... já me está aqui a dar qualquer coisa
(...)
(648) **C** (...) nós aqui atrás... podíamos então pôr o contexto que a AP dizia porque nós fomos ler tudo o que já tínhamos para ver se entendíamos melhor / portanto aqui também podemos pôr... e pelo contexto //

A inferência surge também como estratégia de acesso ao sentido motivada pelo próprio professor – talvez a razão pela qual as alunas a ela recorrem com tanto empenho (cf. Capítulo 7.2):

(81) **P** (...) *et fecit eos stipendiarios*
(82) **N** e fê-los... (IND)
(83) **P** à letra diz diz
(84) **N** e fê-los estipendiários

(85) **P** estipendiários / o vocábulo estipendiário existe no português / sabem o que significa? / o que é um estipendiário? / eu sou um estipendiário / os vossos pais são estipendiários / vocês ainda não mas algum dia vão sê-lo...

(86) **Cr** pagam impostos?

(87) **P** exactamente / estipendiário é aquele que paga um estipêndio... e um estipêndio no português é imposto / ou tributo / na altura não lhe chamavam imposto mas tributo

(Apêndice II.2 – n.º168);

(50) **P** não / exactamente por esse predicado em que descobrimos... que + / o que é que acontece? // “aliqui” // significa + // “aliqui” // o que é que significa? (SIL) pronome indefinido (SIL) não é muito difícil deduzir este pronome ainda é novo para vocês / mas não é muito difícil deduzir ou é? // vamos supôr que eu sou o César / e que eu como estou aqui todo... orgulhoso... das vitórias que alcancei eu começo aqui a dizer perante todos vocês / pois é / eu sou o melhor de todos... eu sou bom / eu... mereço e quero continuar a ser cônsul / já / não quero interregno nenhum / toda a gente concorda comigo?

(51) **AP** não

(52) **P** pois não / porque nos aparece aí o verbo *contradicere* / então esse “aliqui” significa + // significa + //

(53) **Al** {em voz baixa} algum?

(54) **P** pareceu-me ouvir // pareceu-me ouvir

(55) **CS** alguém?

(56) **P** alguém / melhor... ele está no plural +

(57) **N/CS** alguns

(Apêndice II.2 – n.º171).

De facto, como estas ocorrências permitem perceber, pelo recurso à comparação interlinguística, por vezes com intenção de auxiliar também no desenvolvimento do vocabulário em LM, e à paráfrase ou enquadramento semântico, o professor da turma procurava conduzir as alunas num processo de inferência dos significados que poderá ter contribuído para a potencialização desta estratégia, por parte das aprendentes, ainda que não a soubessem designar com clareza.

6.2.7 Evitamento

(237) **M** *de cinquenta e oito a cinquenta... // cinquent-
então mas andam p'ra trás?*

(238) **CI** *{ri} (SIL) ou entre...*

(239) **M** *entre cinquenta e oito e cinquenta (SIL)*

(240) **CI** *nós também não temos que traduzir (IND)*

(Apêndice II.2 – nº63)

Apesar do empenhamento das nossas aprendentes em corresponder às solicitações do PP, e ainda que tenham, em algumas ocasiões, demonstrado vontade de arriscar e de não desanimar perante as naturais dificuldades emergentes do processo de lidar com línguas nunca estudadas (e mesmo com as que se estudam?...), houve momentos em que, aparentemente, não lhes restou outra alternativa, pelo menos temporariamente, a não ser evitar a tarefa em causa:

(391) **C** *vá para pormos pelo menos os... os significados de cada um // “fiumicello” (SIL)
realmente não sei / acho que é melhor passarmos já p'ra próxima*

(Apêndice II.2 – nº108)

(253) **CS** *então e o que é o “fiumicello”?*

(254) **N** *pois / isso é que eu não sei*

(255) **Cr** *(IND)*

(256) **N** *vamos passar isto à frente anda lá*

(Apêndice II.2 – nº155).

Este evitamento (cf. Andrade, 1997) não diz respeito porém, na maioria das situações, à tarefa tal como ela se apresentava na actividade, ou seja, raramente as alunas deixaram de tentar responder às questões colocadas nas fichas de trabalho ou pelo professor, mas diz sobretudo respeito à linha de raciocínio ou ao processo pelo qual tentavam encontrar essas respostas. Como vemos na ocorrência em epígrafe, é quando não se consegue traduzir todas as palavras que se recorda que, afinal, o que é pedido no exercício não é uma tradução à letra (cf. também Apêndice II.2 – nº141).

Se recordarmos a resposta à última pergunta do Questionário Inicial (*Apêndice II.2 – nº1*), que analisámos no início deste Capítulo 6.2, encontramos aquilo que consideramos uma forma de evitamento, que se consubstancia na busca do auxílio de alguém que se considera mais competente para lidar com a língua em causa, ou no recurso imediato ao dicionário, quando esta estratégia substitua uma tentativa inicial de compreensão do dado verbal por meio de outros recursos (cf. *Apêndice II.2 – nº114*). Este auxílio, que poderia ser considerado uma outra forma de buscar informação em referentes externos (que tratámos em 6.2.5), transforma-se em evitamento quando o que se pretende é que a pessoa/instrumento que o fornece substitua o sujeito na tarefa de compreensão, fornecendo-lhe de certo modo um resultado pronto, isto é, o sujeito evita o texto “original”, a língua-alvo, e procura lidar somente com a informação que lhe é fornecida externamente:

- (111) **N** e agora temos que tentar resumir o texto / já o percebemos assim mais ou menos neste momento
- (112) **CS** eu não / então explica // ah então pronto / já o percebemos mais ou menos já
- (113) **N** já o lemos ao menos
- (114) **CS** ó pá isto fala basicamente... // da conquista / não é? // do triunvirato // e... da morte de...
- (115) **N/CS** César //
- (...)
- (121) **Cr** se tu souberes resumir... nós percebemos //
- (122) **CS** nós concordamos com tudo o que tu disseres

(*Apêndice II.2 – nº131*).

Apesar da detecção de uma ou outra situação de “tentação de desistência”, como dissemos anteriormente, no contexto da implementação do PP esta não foi a atitude mais comum das nossas alunas: talvez por se tratar de um trabalho proposto em sala de aula, que se sentiram na obrigação de realizar (algo que não sucederia na situação hipotética descrita no referido questionário); talvez por terem vontade de colaborar o melhor possível com o nosso trabalho de investigação... a verdade é que o facto de este ser um trabalho que “não contava para nota”, como uma delas refere a dada altura, poderia tê-las conduzido mais

frequentemente a uma adopção da “estratégia do abandono” quando as dificuldades pareciam insuperáveis.

Ainda assim, encontramos alguns momentos que consideramos poder interpretar como de evitamento da tarefa, que sucedem quando as aprendentes, face à incapacidade de compreensão de um vocábulo ou expressão, associada à dificuldade em encontrar estratégias alternativas, procuram a resposta junto de outra pessoa, professor ou colega. Esta situação foi particularmente visível na trabalho com os textos em língua alemã, na medida em que havia uma aluna da turma a estudar Alemão. Vejam-se alguns exemplos relativos a este tipo de evitamento:

(287) **M** ó I // o que é que quer dizer “wurde”?

(*Apêndice II.2 – n.º71*);

(414) **AP** podemos perguntar ao professor o que é que quer dizer... em que é que consistiu o triunvirato³²

(*Apêndice II.2 – n.º83*);

(14) **AP** um... triunvirato / o governo... de três

(15) **C** não chegaste a perguntar à professora de história o que é que era isto pois não?

(16) **AP** pois não / não perguntei

(17) **C** okay / o acordo...

(18) **AP** (INT) havia qualquer coisa... / espera aí

(*Apêndice II.2 – n.º85*);

(412) **C** (IND – aparentemente leitura do enunciado) ai meu deus... / okay primeira frase / é assim / {para I} tu... vais ler a primeira frase e vais ver o que é que tu entendeste / e pões aqui / e depois dizes como é que chegaste a essa conclusão //

(*Apêndice II.2 – n.º110*) (cf. também *n.º119*).

A forma de evitamento mais comum porém, como já mencionámos, relaciona-se com a mudança de rumo na estratégia de acesso ao sentido em uso num dado momento, se se verifica que com ela não se está a obter o resultado desejado. Note-se que não consideramos que é o facto de se mudar de estratégia

³² Note-se que o texto explicita o significado de *triumvirato* como “o governo di tre”.

que constitui evitamento; este ocorre quando, a pretexto da inadequação da estratégia, se abandona igualmente o vocábulo ou excerto sobre o qual se estava a trabalhar, sob o pretexto de, afinal, o que se estava a fazer não corresponder exactamente ao que era pedido:

- (74) **C** então 'pera aí / deixa ver (SIL) o que é que é ['égli]? / aí é que está o problema
- (75) **AP** o quê?
- (76) **C** começa com "egli conquistò" / o que é que isso querará dizer? / alguém conquistou
- (77) **AP** podemos perguntar se isso é um nome próprio //
- (78) **C** não me parece //
- (79) **AP** mas tem... "egli conquistò l'intera gallia"
- (80) **C** {dirigindo-se a P} a primeira palavra do texto não é um nome próprio pois não?
- (81) **P** não
- (82) **AP** o que é que isso querará dizer? //
- (83) **C** talvez ele... //
- (84) **AP** conquistou a gália inteira? //
- (85) **C** pomos foram conquistadas / eu acho que é mais fácil

(*Apêndice II.2 – n.º91*) (cf. também *n.º145*);

- (453) **C** então... o júlio César... / isto é foi?
- (454) **I** sim acho que sim
- (455) **C** foi no ano cinquenta e nove |a| |c| cônsul / faz sentido?
- (456) **I** sim // só aqui é que eu não sei... //
- (457) **C** não precisamos de arranjar a frase toda é só o que retirarmos

(*Apêndice II.2 – n.º113*); (cf. também *n.º115*).

Será nestes momentos, acreditamos, que o papel de “orientador” eventualmente assumido pelo professor poderá ser fundamental para fornecer indícios que permitam aos aprendentes sentirem-se mais seguros na mudança de rumo (se esta mudança for, por exemplo, valorizada enquanto estratégia meta-cognitiva), algo que não sucedeu aquando da implementação do PP por constrangimentos diversos, relacionados, sobretudo, com a distância temporal que mediou a recolha dos dados e a sua análise e a consequente dificuldade em recuperar, em momentos posteriores, as tarefas já realizadas.

Capítulo 7

Trabalhar com diversas línguas em contexto escolar

[...] a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica [...] que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue.

(QECR, 2001: 24)

Introdução

O conteúdo e grau de profundidade do tratamento da temática abordada neste capítulo tornam-no substancialmente diferente dos capítulos anteriores que, como explicitámos no Capítulo 4, constituem o enfoque central da análise do nosso *corpus*. Pareceu-nos, contudo, que a análise dos dados recolhidos no terreno não ficaria completa sem que procurássemos ler os indícios do impacte do projecto junto das aprendentes, ou seja, sem que avaliássemos o PP por nós concebido, a fim de identificar potencialidades e fragilidades. Só perante esta análise poderemos compreender o verdadeiro alcance e pertinência das propostas concebidas, bem como os aspectos que, modificados, poderiam tornar o tipo de actividades ou o projecto apresentados mais eficaz; só após esta análise estaremos em condições de advogar, com pleno conhecimento de causa, a possibilidade de integração de uma abordagem plurilingue no contexto escolar e, mais especificamente, em aulas de línguas.

Na verdade, muitos dos aspectos abordados neste capítulo foram já, anteriormente, quer indiciados a partir das primeiras leituras dos dados (Capítulo 4.1) – mas não foram posteriormente desenvolvidos por necessidade de delimitação do enfoque de análise, quer mesmo aprofundados, do ponto de vista teórico, nos Capítulos 5 e 6. Este Capítulo 7 apresenta-se, por isso, como um capítulo de sistematização dessas observações já efectuadas, olhadas, agora, sob a perspectiva do trabalho com diversas línguas em contexto escolar, ou seja, das

características e desafios colocados à integração do Plurilinguismo em aula de língua.

Neste capítulo começaremos, então, por procurar identificar os pontos de contacto e de divergência entre o trabalho proposto no âmbito do PP e a prática escolar de aprendizagem de línguas a que as nossas alunas estavam acostumadas. O PP apresentou alguma novidade? Se sim, em quê? Qual a pertinência dessa novidade?

Em seguida, procuraremos avaliar o potencial aquisitivo das actividades desenvolvidas, isto é, as aprendizagens que elas terão efectivamente potenciado, num processo de confronto entre as nossas intenções ao conceber essas actividades e aquilo que as alunas demonstram ou afirmam ter acontecido, do ponto de vista do contributo do PP para a sua formação linguístico-comunicativa e pessoal. Afinal o próprio processo de aprendizagem, e o conhecimento sobre a aprendizagem, são uma das componentes do conhecimento processual em línguas, segundo Wolff, autor já referido a partir de Alegre (1999b).

Por último, procuraremos elencar os principais desafios que se colocam às abordagens deste tipo em sala de aula, sobretudo ao nível das limitações e constrangimentos identificados, procurando compreender até que ponto eles reflectem os desafios que se colocarão a qualquer prática de introdução do Plurilinguismo em aulas de língua e que possíveis soluções seria possível encontrar para superar as dificuldades.

7.1 O Projecto Plurilingue e a prática escolar

Ao concebermos o PP, estávamos convictas de que esta proposta se revestia de grande novidade face ao que seria a prática de ensino-aprendizagem no contexto escolar português de aprendizagem de línguas. Concluído o desenvolvimento do Projecto parece-nos, pois, pertinente que comecemos por verificar em que é que ele diferiu, efectivamente, ou eventualmente se aproximou, da prática escolar que as nossas aprendentes tinham, até então, conhecido. Para este trabalho socorremo-nos, essencialmente, do discurso das próprias alunas.

Mencionámos já no Capítulo 6, a propósito da resposta à questão “Eu perante a LE: o que faço?”, as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes que as nossas alunas consideravam como sendo as mais eficazes. Se recordarmos as respostas apresentadas (*Apêndice III.1 – nº3*), podemos constatar a prevalência do gosto por um contacto mais directo com diversas realizações da língua, para além da mediação estabelecida, entre os alunos e a língua-alvo, pelos desempenhos linguístico-comunicativos do professor. Este é um factor potenciador da aprendizagem que encontrámos, igualmente, no âmbito do PP (cf. Capítulo 5.1). A língua como objecto real, ou melhor, como organismo vivo, partilhado e partilhável e, por isto, mutável, parece passível de suscitar maior interesse e promover uma maior motivação para a aprendizagem de línguas do que o “retalho” mais ou menos asséptico, por vezes até fabricado, com que tantas vezes os sujeitos foram e, por ventura, ainda são confrontados dentro da sala de aula. Esta será, a nosso ver, uma boa justificação para que a aula de língua se abra para o que pode vir de fora do contexto restrito da sala de aula, sejam os chamados “documentos autênticos”, sejam as experiências diversas vividas pelos sujeitos, sejam, inclusivamente, as outras línguas que existem no mundo mas que, por motivos diversos, não são objecto de ensino-aprendizagem num determinado contexto escolar – porque as línguas não “vivem” nem evoluem sozinhas, de costas voltadas umas para as outras; porque os sujeitos que lhes dão vida não vivem eles próprios isolados dos falantes de outros idiomas; porque, enfim, no “mundo real” as línguas fazem parte de uma composição cultural, social,

identitária, comunicativa e política complexa, em que estas dimensões convivem e se interpenetram (cf. Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

O processo de ensino-aprendizagem de uma dada língua não ganhará, por isso, em ser visto como uma unidade isolada, não só das restantes áreas do currículo de formação escolar dos aprendentes, como da sua própria vida (cf. Silva, 1999; Pacheco, 2000) – passada, presente e futura –, mas antes beneficiará de ser, ainda que pontual e esporadicamente (devido aos constrangimentos curriculares), olhado e pensado nesse seu enquadramento mais global, algo que um trabalho como o que propusemos no âmbito do PP poderá favorecer, ainda que possa constituir uma novidade e, por isso, levantar alguns problemas:

(38) **AP** é assim... eu acho que este trabalho devia de ser feito... por exemplo nós quando aprendemos uma língua estrangeira / normalmente nós... não... não recorremos a outras línguas / por exemplo aprendemos o inglês... / é inglês aprendemos o francês... é francês / não há interdisciplina

(...)

(40) **AP** (...) só agora é que trabalhámos com esse método

(Apêndice III.1 – n.º93).

Retomando a questão das estratégias de ensino-aprendizagem que as nossas aprendentes consideraram mais eficazes, vemos que, a par do contacto directo com “registos autênticos” das línguas, é por muitas delas atribuída grande relevância à realização de exercícios. Ainda que nem sempre as suas palavras esclareçam perfeitamente o tipo de exercícios a que se referem (algumas mencionam apenas a realização de trabalhos de casa), um deles, como tivemos oportunidade de confirmar posteriormente (Entrevista I – Anexo II.2), não estaria com certeza na sua mente – o trabalho com outras línguas que não a que constitui objecto de estudo da disciplina em causa:

(13) **E** alguma vez um dos teus professores de línguas levou para a aula textos noutras línguas que não aquela que ele ensina?

(14) **AP** ahm... não / penso que não

(15) **E** e os professores de outras disciplinas? / alguma vez apresentaram textos que não em português?

(...)

(18) **AP** que eu me lembre não

(Apêndice III.1 – n°55);

(19) **E** (...) alguma vez um dos teus professores de línguas levou para a aula / textos noutras línguas que não aquela que ele ensina?

(20) **Cr** não

(21) **E** e quanto aos professores de outras disciplinas / sem serem as de línguas / alguma vez te apresentaram textos que não em português? //

(22) **Cr** acho que não

(Apêndice III.1 – n°63) (cf. também n°s 57, 59, 67, 70, 74 e 77).

Como podemos constatar pelas respostas das alunas aquando da primeira Entrevista, nenhuma delas teve um professor, de línguas ou de outra matéria, que lhes apresentasse textos em línguas que não o Português, LM, ou na língua em estudo na disciplina em causa. A este respeito, o PP constituiu, portanto, completa novidade. Mas note-se que, segundo **AP**, apesar da ausência de introdução, nas diversas disciplinas, de dados verbais concretos em diferentes línguas, outras línguas podiam marcar presença nas aulas, noemadamente através do recurso a processos de comparação interlinguística, facto que não seria absolutamente estranho, por exemplo, à prática da disciplina de Latim, em que o PP estava a ser implementado (cf. *Apêndice III.1 – n°54*).

Quando as alunas foram instadas a apresentar uma explicação para o facto de os diversos professores de línguas que conheceram nunca terem apresentado, na sala de aula, textos em línguas diferentes da língua-objecto da disciplina, uma das justificações apontadas é a de que eles provavelmente consideravam que os alunos não seriam capazes de compreender essas línguas (fossem elas quais fossem) e, por isso, não lhes seria proveitoso, para o estudo da disciplina, o recurso a essa estratégia:

(20) **AP** talvez porque nós como... nós só temos conhecimento daquela que é base mesmo para... que nós... consigamos tirar o proveito seja o português talvez eles... para nos facilitar... tenham-nos dado material de apoio só... em português

(Apêndice III.1 – n°55) (cf. também n°74).

Duas alunas referem ainda a questão do cumprimento dos Programas, que não prevêem este tipo de trabalho, realçando, num caso, uma suposta compartimentação e necessidade de concentração exclusiva no objecto de aprendizagem em causa,

(24) **Cr** porque são essas as línguas que nós estudamos / acho que seria mais fácil fazer-nos aprender inglês com inglês do que levar textos em alemão para aprendermos inglês // tem tudo a ver também com os programas / e com... é para... aprender inglês não é p'ra ler textos em alemão p'ra aprender inglês // talvez não haja necessidade

(*Apêndice III.1 – n.º63*);

e, no outro caso, a extensão dos Programas que, só por si, dificulta esse cumprimento, sendo, por isso, impeditivos da introdução de uma abordagem do tipo proposto:

(12) **N** porque eles têm outras matérias para dar / e... apesar de poder ser interessante... não podem perder tempo / isto é... nós levamos muito mais tempo a... compreender estes textos não é? / e... para se cumprir o programa... // acho que é difícil / até porque se nós não percebermos... / eles têm que dar na mesma a matéria como... costume não é?

(*Apêndice III.1 – n.º77*).

A aluna **C** acrescenta à preocupação exclusiva em “*dar só aquela matéria*” (*Apêndice III.1 – n.º57*) a “dependência” em relação ao Manual Escolar, muitas vezes a via de acesso preferencial aos conteúdos programáticos, uma vez que “*são poucos os professores que recorrem a fotocópias*”, ou a qualquer outro tipo de material de apoio (pensamos nós poder inferir). **CI** e **CS** assumem não conhecer uma explicação (cf. *Apêndice III.1 – n.ºs 59 e 67*), embora a segunda coloque a hipótese de esta ser uma ideia que nunca teria surgido aos docentes, e a primeira acrescenta, mesmo sem lhe ter sido perguntado, que seria interessante a adopção desta estratégia, mesmo que os professores tenham que “*ensinar a disciplina em si*” – reflexo da mesma visão compartimentada de **Cr**, mas relativizada por uma (incipiente) visão integradora e, sobretudo, flexível do currículo. Visão pouco ou nada flexível é explicitamente assumida, também, por **I**:

(16) **I** ahm / porque... é a única língua que nós estudamos na aula / por exemplo alemão... é alemão não é? / não é inglês /

(Apêndice III.1 – n.º70).

As alunas **Cr** e **I** aparentam partilhar, como vimos, uma visão bastante compartimentada e estanque, não só do conhecimento, como do próprio objecto “língua”, fruto, hipoteticamente, de uma prática escolar em que o currículo é encarado e actualizado de acordo com estes mesmos atributos e “ensombrado” pela obrigatoriedade de cumprimento estrito dos Programas (cf. Roldão, 2003), como indiciam igualmente as respostas de **C** e **N** já mencionadas, e cujo eco encontramos ainda nas palavras de **AP**:

(56) **AP** o inglês... não nos dá esse conhecimento por exemplo / nós... / aprendemos inglês mas não exploramos o português / ao estudarmos inglês... não... / estamos a estudar inglês não estamos a explorar o português / e o latim... exploramos o latim... exploramos o português e ajuda-nos muitas vezes... no inglês ou no francês porque... há situações idênticas

(Apêndice III.1 – n.º94).

A resposta das mesmas alunas, **Cr** e **I**, ainda na Entrevista I, à questão sobre se consideravam pertinente que o tipo de trabalho proposto pelo PP fosse realizado em outras disciplinas de línguas, que não a de Latim, confirma aquela postura:

(9) **E** sim / então... segundo aquilo que tu disseste eu depreendo que na tua opinião faria sentido que este tipo de actividades fosse realizado noutras aulas de línguas?

(10) **Cr** acho que sim // se tivesse que ver com a língua que se está a estudar não é? / porque... se for em inglês e alemão e ahm... p'ra retirar do português não dá / tinha que ser alguma coisa relacionada... com a língua da disciplina

(11) **E** então... quando se apresentou um texto em... alemão ou flamengo ou italiano na aula de latim não tinha nada a ver com o latim? //

(12) **Cr** italiano talvez / agora alemão e flamengo... pode ter algumas parecenças mas acho que não é... não tem muito a ver

(13) **E** quando dizes não tem muito a ver ou tem algumas parecenças estás a referir-te +

(14) **Cr** a palavras

(15) **E** às palavras / portanto ao aspecto linguístico concretamente / mas tu disseste que uma coisa em que este trabalho ajudava era a desenvolver o raciocínio //

(16) **Cr** sim / a tirar conclusões

(17) **E** então... será que o facto de... a língua / aparentemente não ter nada a ver ou ter muito pouco a ver com a língua que estás a estudar numa disciplina concreta / não tem nenhuma nenhuma mais-valia? / isto é não tem nenhuma utilidade?

(18) **Cr** tem mas é muito mais difícil porque / se as línguas forem parecidas podemos ter... palavras parecidas e dá muito mais fácil p'ra tirar / ahm... o significado de palavras tem que ter alguma coisa parecida // porque uma palavra assim afastada... é um bocado difícil

(*Apêndice III.1 – n°62*)

(10) **I** acho que não / porque... o latim é uma língua morta e... tem muito a ver com a origem das palavras e... algumas palavras vêm do latim não é? / e por isso acho que só o latim... tem no fundo a ver

(*Apêndice III.1 – n°69*).

Repare-se como a resposta de **Cr** corrobora uma conclusão que já tínhamos delineado nas primeiras leituras dos dados (cf. Capítulo 4.1): a prática escolar aparentemente sobrevaloriza os resultados apresentados pelos alunos (cf. também *Apêndice III.1 – n°99*) e subvaloriza (ou mesmo desvaloriza) o desenvolvimento de competências de análise e reflexão meta-cognitivas e meta-processuais (O'Malley & Chamot, 1990) que são, afinal, transversais à aprendizagem de qualquer língua e, por isso, a mais profícua fonte de transferências, em particular de índole aquisicional (Andrade, 1999), concretizando um processo de ensino-aprendizagem em que *both subject learning objectives and teaching thinking objectives are addressed in the same lessons and intertwined* (Leat & Lin, 2003: 385). Confronte-se, ainda, esta observação com a que realizámos no Capítulo 3.2, onde damos conta do facto de, no Questionário Inicial, as alunas terem considerado particularmente difícil dizer o que consideravam mais fácil e mais difícil na aprendizagem de línguas, que qualidades faziam delas “boas” ou “más” alunas de línguas e que estratégias de ensino utilizadas pelos docentes consideravam mais eficazes, uma dificuldade de resposta que residiu precisamente no facto de nunca terem sido levadas a reflectir sobre estes assuntos.

O facto de as questões da Entrevista I se referirem à pertinência da implementação de “*este tipo de trabalho*” ou “*actividades*” em outras disciplinas de

língua, sem que seja especificado a que tipo de trabalho ou actividade pretendíamos aludir, se, por um lado, poderá ter sido responsável por uma eventual imprecisão, no momento inicial, na forma como as alunas responderam, permitiu-nos, por outro lado, perceber que aspecto do trabalho proposto pelo PP foi considerado, por cada uma delas, como o elemento caracterizador da proposta apresentada, o mais relevante ou o que maior impacte teve junto das aprendentes. Assim, verificamos que **I** e **Cr** (ocorrências acima citadas) parecem referir-se à introdução de línguas diferentes da língua objecto da disciplina, motivo pelo qual, pensamos, ressaltam que a pertinência desse trabalho dependerá do grau de proximidade ou de relação entre as “novas” línguas e a língua da disciplina, e a consequente possibilidade de se encontrarem transparências e realizarem transferências que, inferimos, beneficiem a aprendizagem desta última. Já a aluna **C** (*Apêndice III.1 – nº57*) parece referir-se concretamente ao recurso à comparação interlinguística, que considera possível e útil. **CI** (*Apêndice III.1 – nº59*), por sua vez, valoriza a oportunidade de conhecer um maior número de línguas. A aluna **CS** (*Apêndice III.1 – nº66*) apresenta uma curiosa postura de separação entre as línguas que se aprendem com base na tradução (como o Latim?) ou as disciplinas que a tomam como objecto central (Técnicas de Tradução), áreas em que o trabalho do PP aparentemente faz sentido (veja-se a questão da centralidade assumida pelo processo de tradução, no Capítulo 6.1.1), e as línguas que se aprendem sobretudo para aprender a falar (presumimos que seja o caso do Inglês e do Francês). A curiosidade que esta resposta nos suscita não se refere ao facto de o Latim não ser uma língua estudada tendo como objectivo a expressão oral – este é um facto inegável; o que nos surpreende é a aparente sobrevalorização desta componente de expressão oral na aprendizagem das línguas modernas, indiciando algum desinvestimento, ao longo da prática escola, na dimensão da compreensão. Esta nossa interpretação talvez seja um pouco radical, mas recorde-se que já anteriormente, a propósito da tradução, tínhamos tido indícios desta prática (cf. “*Para reflexão!*” do Capítulo 6.1.1, p. 297).

Continuando a analisar as ocorrências que nos remetem para a prática escolar de ensino-aprendizagem, agora no que se refere em particular às acções e postura do professor da disciplina de Latim, chamou-nos particularmente a atenção o comentário seguinte, proferido pelo docente na Actividade Introdutória do 1º Módulo (Anexo II.1.1):

(247) **P** (...) agora... vamos tentar descobrir nesse texto / eu também estou a tentar descobrir como vocês

(Apêndice IV.1 – n.º5).

Este comentário – porventura indício de uma mudança de postura face ao que seria habitual nas aulas da disciplina – constitui um incentivo à realização de uma tarefa partilhada, em que os papéis de professor e aluno de certo modo se igualizam, em que as fronteiras entre ambos se esbatem e, mais do que como um detentor do saber e um aprendiz desse saber, professor e aluno se assumem como dois sujeitos “linguistas”, isto é, sujeitos capazes de trabalhar e reflectir sobre os dados verbais em presença, possuidores de competências diversas que, interagindo, procuram co-construir um processo de compreensão desses dados.

Este aspecto de co-construção, de partilha de esforços e saberes, é também factor de valorização do PP por parte de algumas alunas, referindo-se desta feita ao trabalho colaborativo entre colegas:

CI - O que considere mais difícil foi a sua interpretação e o mais fácil foi todos chegarmos a uma conclusão; isto porque todos colaboraram.

CS - alargou a minha capacidade de trabalho em grupo

M – trabalhamos em conjunto e chegámos a uma conclusão

(Apêndice III.1 – n.º4) (cf. também n.º103).

A capacidade de trabalhar em grupo e de partilhar saberes e estratégias (cf. *Apêndice III.1 – n.º109*) surge, então, como uma característica a desenvolver, naquele que será o perfil de aluno (nomeadamente de línguas) que parece orientar estas aprendentes, fruto, certamente, de uma prática escolar que, nos últimos anos, procura implementar as reflexões realizadas em torno desta metodologia de trabalho em sala de aula e suas potencialidades (Almeida, 2004).

Que outras mudanças na forma de trabalhar deste docente, ainda que pontuais, decorreram da implementação do PP?

Uma, que já referimos anteriormente (Capítulo 6.2.2), diz respeito ao trabalho com os textos latinos, ou melhor, à estratégia adoptada aquando de uma primeira abordagem dos mesmos – a procura de uma compreensão global ou da identificação de algumas ideias-chave, após uma leitura completa do texto – um trabalho que, como verificamos pela ocorrência abaixo transcrita, não era muito fácil de levar a cabo e exigiu, por isso, bastante esforço e até criatividade da sua parte:

- (11) **P** caríssimas / de que assunto... ou assuntos trata o texto? (SIL) qual é o personagem +
(...)
- (13) **P** júlio César / ahm... e o texto relata... alguns feitos de júlio César / conseguiram captar alguns?
- (14) **N** {abana a cabeça dizendo que não}
- (15) **P** que fez júlio César? //
- (16) **C** tornou-se cônsul
- (17) **P** foi cônsul + // foi cônsul / sozinho?
(...)
- (21) **P** dois / em simultâneo não é? / temos visto já nos textos anteriores que nos aparecem sempre dois cônsules quando há referência... portanto ao cargo / ahm... // na segunda linha o texto diz-nos “decreta est ei gallia et illyricum” / o que é que isso quer dizer? (SIL)
- (22) **C** foi-lhe atribuído... a gália... / e... //
- (23) **P** e a ilídia / a gália e a ilídia / quer dizer que em termos de competências... ahm... portanto foi-lhe atribuído o território da gália e da ilídia / e... com apoio militar sim ou não? // onde é que encontramos no texto / a referência a esse apoio militar?
- (24) **C/N** “cum legionibus decem”
- (25) **P** exactamente // depois... o texto continua falando de vitórias... sim ou não?

(Apêndice III.1 – n.º53).

A dificuldade originada por esta estratégia resulta da equivalente dificuldade (e falta de hábito) das aprendentes em identificarem ideias-chave globais ou, alternativamente, em pesquisarem, no texto, informação específica que lhes permitisse responder às questões colocadas pelo docente, num processo de

leitura focalizada que deveria ser igualmente objecto de aprendizagem escolar (cf. Cassany, Luna & Sanz, 2000).

Esta abordagem dos textos por intermédio de uma estratégia de leitura global não constituiria novidade apenas no trabalho da disciplina de Latim; aparentemente, a opção pela estratégia de *bottom-up* também era recorrente em outras disciplinas de línguas:

(74) **AP** sim porque por exemplo / nós a inglês não tivemos essa experiência porque nós a inglês... quando nos é dado um texto... ahm... temos sempre as perguntas de interpretação e não sei quê / e é-nos sempre necessário conhecer... / quase todo o texto // porque as perguntas que nos são feitas... dizem respeito a quase todo o texto / enquanto que quando nós tentámos fazer um... um apanhado do texto / com o projecto/ não... não foi necessário conhecer tudo / porque não tínhamos... uma ordem de perguntas para responder

(*Apêndice III.1 – n°94*).

A leitura desta ocorrência parece constituir um paradoxo em relação ao que afirmámos acima sobre a leitura focalizada, já que, aparentemente, esta seria mais corrente na prática das alunas, visando a resposta às “perguntas de interpretação”; note-se, porém, que **AP** igualmente realça a necessidade de conhecerem/compreenderem “quase todo o texto”, o que nos leva a considerar que estariam mais acostumadas a parafrasear os enunciados verbais do que a identificar informação específica.

Completa novidade em relação à prática escolar não constituiu, aparentemente, o recurso à comparação interlinguística, pelo menos na disciplina em causa,

(5) **E** que relação existe entre este trabalho / o que foi feito no âmbito do projecto / e aquele que vocês habitualmente realizam na aula de latim? //

(6) **AP** nós... nas aulas de latim recorremos muito a... às vezes a outras línguas ao inglês / às vezes assim... o professor algumas vezes começa assim... o que é que vos faz lembrar e não sei quê

(*Apêndice III.1 – n°54*).

Este foi um facto que procurámos ver rentabilizado na Actividade Introdutória da 2ª Fase, através de um processo de dedução em que, mais uma vez, o papel do professor é fundamental na promoção e acompanhamento das reflexões das alunas:

- (95) **P** "abhorruisse" // ahm... vocábulo português que vos faz lembrar esse?
 (96) **CI** abo-...
 (97) **P** iniciado por |h| //
 (98) **Cr** aborrecido ?
 (99) **M** não leva |h|
 (100) **P** (SIM) aborrecido não começa por |h| //
 (101) **Cr** horrível?
 (102) **P** horrível... mais +
 (103) **Cr** diz CI
 (104) **P** (SIM) horrível é adjectivo / substantivo +
 (105) **Al+** horror
 (106) **CS** horrendo
 (107) **Al+** horror
 (108) **P** horror / ora se eu tenho horror a algo o que é que eu faço? // se eu tenho horror a algo / está ali uma coisa qualquer à qual eu tenho horror o que é que eu faço?
 (109) **CS** {em voz baixa} foge
 (110) **P** o que é que eu faço? // se eu tenho horror ao que ali está o que é que eu faço?
 sento-me ali à beira
 (111) **CI** não
 (112) **Al** (SIM) distância
 (113) **P** isto é... afasto-me não é? / *abhorruere*... afastar-se

(*Apêndice III.1 – n.º91*).

Ao nível das estratégias de ensino-aprendizagem, em particular no que se refere às tarefas e questões habitualmente propostas pelos docentes de línguas, constituiu igualmente novidade o facto de se procurar levar estas aprendentes a explicitar as estratégias e raciocínios seguidos para alcançarem os resultados apresentados, o que, como mencionámos já anteriormente (cf. também “Em síntese [3]”), justificará a dificuldade que esta solicitação, no âmbito do PP, lhes colocou:

- (13) **E** (...) é comum perguntarem-vos como é que vocês chegam às conclusões? / vamos começar por aí
 (14) **Cr** não / acho que não // acho que querem é chegar aos resultados // quer dizer se for... pelo menos no nosso agrupamento / em matemática e isso temos que... fazer os vários

passos // em... humanidades acho que não / pedem-nos só o resultado / até porque também como é quase tudo escrito... não há assim... grandes conclusões para se tirar / quer dizer... //

(Apêndice III.1 – n°99);

(39) **E** o que é que tu achas desse tipo de questões? / são questões a que estivessem habituadas? / é normal perguntarem-vos como é que vocês chegam às conclusões?

(40) **CS** não / normalmente não

(Apêndice III.1 – n°101).

Um outro domínio em que, aquando das nossas análises iniciais, tínhamos detectado aquilo que nos pareceu ser a influência da prática escolar (e que desenvolvemos no Capítulo 6.1.3), diz respeito à crença das aprendentes na necessidade do estudo formal de uma língua para que ela seja compreensível, ou para que se considere que se detêm conhecimentos sobre ela, sem que fosse claramente assumida, por exemplo, uma relativização do grau de compreensão a que se poderia aspirar (mais uma vez remetemos para a reflexão realizada no Capítulo 6.1.1, em particular no que respeita à interligação entre compreensão e tradução). Esta nossa perspectiva de uma eventual proficuidade da relativização da noção (de grau) de compreensão é uma ideia que Fenner corrobora, quando afirma: *knowing a language means to be able to interpret, understand and explore, even at the simplest levels of communication¹ in a foreign language. [...] It is, in other words, being aware of and prepared for the unexpected* (2001: 18).

De facto, aquela postura é recorrente em algumas das aprendentes e encontramos-la claramente expressa em ocorrências como:

(351) **Cr** eu não acho nada / não estudei nenhuma destas línguas

(Apêndice III.1 – n°42);

(43) **E** comenta a seguinte afirmação / para se reconhecer e compreender uma língua é necessário estudá-la

(44) **CI** então... nós não fazemos nada sem... sem... (SIL)

(45) **E** sim + // estudar... estamos a falar de ter aulas... numa escola / estudar a língua

(46) **CI** não... não sabemos nada sem conhecer... sem saber o que é mesmo... pronto... essa língua / sei lá... / como é que hei-de dizer...

¹ Realce nosso.

- (47) **E** logo... achas que a afirmação é correcta?
- (48) **CI** eu acho que sim
- (...)
- (70) **CI** {ri} pois agora é que... / eu acho que sim acho / só que... // só foi a partir de algumas palavras que eu consegui descobrir que era italiano
- (...)
- (74) **CI** mas eu acho na mesma que é... que é... **[necessário estudar a L]**
- (...)
- (83) **E** como é que tu adquiriste os teus conhecimentos de italiano? / os poucos que tens?
- (84) **CI** ouvindo... por exemplo na televisão ou assim
- (85) **E** então não precisa ser o estudar... numa escola / porque todos os conhecimentos... mesmo do mundo... as coisas com que nós contactamos no mundo / os conhecimentos que temos de outras línguas nos podem ajudar não é? / no contacto com a nova língua

(*Apêndice III.1 – n°60*);

- (36) **Cr** p'ra compreender é / reconhecer penso que não / basta // por exemplo nestes textos em alemão / nunca estudei alemão só... nos rótulos das embalagens é que leio alemão e sei mais ou menos quando é que é alemão (...)
- (40) **Cr** é / se uma pessoa não sabe nada não pode compreender
- (...)
- (59) **E** (...) mas pelo menos tens uma ideia do tema
- (60) **Cr** sim mas isso...
- (61) **E** e isso não é compreender um texto?
- (62) **Cr** é / mas continuo a achar que é preciso estudar

(*Apêndice III.1 – n°64*);

- (34) **I** temos que a estudar senão não percebemos o seu significado e... a origem e isso tudo / temos que a estudar

(*Apêndice III.1 – n°71*).

Note-se como o carácter simultaneamente formativo, do ponto de vista das aprendentes, e informativo, do ponto de vista da nossa investigação, de que as entrevistas se revestiram (e que assumimos claramente como objectivo das mesmas, tal como explicitado no Capítulo 2.5.2), conduziu a uma tentativa de desconstrução, ou pelo menos de relativização, desta postura das aprendentes, particularmente difícil de conseguir, por exemplo, no caso de **Cr** (*n°64 supra-citado*), de tal maneira estava enraizada no seu pensamento.

Mas se, nas situações acima ilustradas, a percepção de que uma língua não estudada não é compreensível pode ter conduzido a uma (pelo menos) parcial desistência em relação às tarefas propostas, noutros casos, apesar de uma aparente partilha desta percepção, algumas alunas não deixam de arriscar, de tentar rentabilizar os seus próprios recursos, ainda que perpassadas pela dúvida em relação à possibilidade de serem bem sucedidas:

(326) **N** (...) ó pá eu não percebo nada de alemão / isto é um atentado

(...)

(328) **N** pronto ó pá / este texto diz... / nós não percebemos nada de alemão / ninguém de nós tem alemão não é? / por isso vai ser quase impossível traduzir / perceber alguma coisa que seja // o único que nos basta é / conseguir entender uma palavrinha ou outra

(*Apêndice III.1 – n°51*);

(48) **N** elas estavam sempre... pelo menos a Cr / estava sempre a dizer que não sabia nada / não queria... admitir que já... / já tinha visto as línguas noutros lados e sabia que... quais eram // achava que... se nunca as estudou...

(50) **N** (...) eu... confiava no que sabia // também não tinha mais em que me apoiar {risos}

(*Apêndice III.1 – n°82*) (cf. também *n°34*).

A necessidade de certificação de conhecimentos e capacidades no domínio linguístico-comunicativo por via de uma frequência escolar mais ou menos formalizada é igualmente um factor que, a nosso ver, determina o grau relativamente alto de desconfiança – ou pelo menos falta de confiança – revelado pela maioria das alunas em relação aos conhecimentos prévios que possuem, de índole linguística e não só, em particular se adquiridos em contextos extra-escolares e informais. Adquire, por isso, especial relevância, pelo facto de ser praticamente caso único, a ocorrência seguinte:

(identificação da língua do 1º texto – Italiano)

CI & M - Conhecemos também esta língua pela visualização de alguns filmes e também algumas músicas.

(*Apêndice III.1 – n°6*).

A leitura desta justificação apresentada na primeira Ficha de Trabalho da Actividade Principal do 1º Módulo (relativo a Júlio César), a propósito da identificação da língua do primeiro texto como sendo Italiano, parece indiciar um certo grau de à-vontade, pelo menos no que respeita às aprendentes em causa, em recorrer a conhecimentos de índole informal para resolver problemas colocados “formalmente” (mas, ainda assim, um à-vontade com limitações, como vemos no *Apêndice III.1 – nºs 8 e 12*).

Note-se este facto, que nos parece curioso: **CI** e **M**, as alunas que, nos exercícios de caracterização linguístico-cognitiva realizados no início da nossa intervenção, tinham obtido os resultados mais baixos, são as que mais claramente assumem o recurso a conhecimentos adquiridos em contextos informais, extra-escolares. Não encontrando nós, nas resoluções da mesma Ficha das restantes aprendentes, qualquer afirmação do mesmo tipo, estaremos perante uma situação em que as alunas “mais fracas”, eventualmente por falta de outros recursos, mais facilmente se disponibilizam para assumir o recurso a estes conhecimentos informais, enquanto que as alunas “melhores”, simultaneamente mais inibidas, ou pelo menos com menos vontade de arriscar e errar, camuflam este recurso?

Aparentemente a resposta seria afirmativa, até porque os restantes grupos de trabalho recorreram igualmente a este tipo de conhecimento, mas não o mencionaram explicitamente, por escrito, nos documentos que produziram (chegaram mesmo a considerar ridícula tal possibilidade) e, em alguns casos, mesmo ao nível da oralidade – registada em documento áudio –, procuraram “disfarçar” este raciocínio (baixando, por exemplo, o volume da voz, de forma a que o seu discurso fique imperceptível):

- (352) **I** é então / e... e pelo menos eu é por causa das telenovelas
(353) **C** exactamente {risos} // o raciocínio? / víamos novelas / italianas
(...)
(364) **C** conhecimentos do italiano // isto de ver novelas tem as suas vantagens
(365) **I** tem não tem? / eu sempre pensei que tinha // só não sabíamos qual mas agora já
 encontramos uma

(*Apêndice III.1 – nº28*) (cf. também *nº21*);

- (10) **CS** além disso tem aquela sonoridade que a gente ouve no (IND)
 (11) **N** eu não tenho ouvido assim muito italiano mas... acho que sim

(*Apêndice III.1 – n°33*);

- (118) **N** estás fartinha de ouvir isto na televisão (...) olha / eu acho que é italiano // primeiro... porque já estou farta de ouvir na televisão // também já estamos fartos de ler não é? / em coisitos...

(*Apêndice III.1 – n°37*) (cf. também *n°39*);

(comentários não apresentados na resolução da Ficha)

- (156) **N** (INT) primeiro é uma língua românica / não é? (SIL) {redacção da resposta} dadas as suas parecenças com o latim não é? (SIL) segundo // como é que a gente chegou à conclusão que isto era italiano?

- (157) **Cr** por causa das massas {risos}

- (158) **N** *spaghetti*

- (159) **CS** não e também porque... ahm...

- (160) **Cr** {rindo} porque a CS viu cinco minutos do filme italiano

- (161) **N** não / porque nós temos conhecimento mais ou menos como é qu- / embora não sabemos falar... quase nada / dizemos uma palavrinha ou outra... // sabemos... através da televisão / através...

(...)

- (163) **N** através de texto escrito / das instruções... dos medicamentos / de...

(...)

- (292) **N** porque / a gente descobriu isto através da outra ficha de trabalho / é a única razão que a gente tem

- (293) **Cr** então e depois? // comparando com os textos da outra ficha de trabalho chegámos a esta conclusão

(*Apêndice III.1 – n°38*);

- (195) **N** (...) nós não sabemos quem é que o matou

- (196) **CS** {em voz baixa} a gente sabe // que deu na... na televisão um filme sobre césar {risos}

(*Apêndice III.1 – n°46*).

O que julgamos estar em causa nesta situação será, portanto, a falta de confiança das aprendentes nos seus conhecimentos prévios, decorrente sobretudo do facto de não reconhecerem (não estarem acostumadas a que sejam reconhecidos pela escola?...) os conhecimentos adquiridos em contextos extra-

-escolares e informais, ou pelo menos de não os considerarem válidos para serem actualizados em situações de aprendizagem formal. É certo que, à falta de outros recursos – nomeadamente o conhecimento e aprendizagem efectivos da língua em causa – a maioria das aprendentes sente-se compelida a confiar nessa outra ordem de conhecimentos (cf. Souchon, 1991), e nas suas próprias capacidades de inferência, mas este facto gera insegurança, alguma discussão entre os elementos dos grupos e a necessidade, como no caso de **N** e **CS**, de explicitar o seu posicionamento face à situação e à resistência de **Cr** em ir mais longe nas respostas apresentadas:

- (73) **CS** (INT) não / quer dizer / por causa de... de certas coisas que tu vês / até naqueles champôs e isso... quando vêm as traduções
- (74) **Cr** (INT) champôs ?
- (75) **CS** ó pá quando vêm... várias línguas
- (...)
- (84) **N** mas a gente só / por exemplo / nós não temos alemão não é? / a I é a única que tem / por isso o único conhecimento que a gente tem de alemão ou é coisas da televisão que a gente ouve não é? / ou então... é escrito
- (...)
- (86) **N** em... instruções e...
- (87) **CS** tem de ser coisas assim
- (88) **N** porque de resto não conhecemos
- (89) **CS** por isso é que eu da... das palavras que estão aqui
- (90) **N** (INT) das outras línguas nem esse conhecimento temos / porque nós / o alemão ainda ouvimos mais ou menos na televisão

(Apêndice III.1 – n.º35).

Esta constatação levou-nos a abordar a questão dos conhecimentos prévios nas entrevistas, procurando, em primeiro lugar, confirmação (ou não) das conclusões decorrentes da nossa observação e primeiras análises, e, em segundo lugar, contribuir para que as aprendentes se sentissem mais seguras neste domínio, validadas nas suas acções e, acreditávamos, mais capazes de recorrer a conhecimentos e estratégias de índole variada, sem preconceitos quanto à fonte e natureza desses elementos. Assim, na Entrevista I (Anexo II.2), quando abordámos esta questão, fizemo-lo referindo-nos sobretudo à tarefa de identificação das

línguas, procurando verificar se algumas alunas assumiam o recurso a dados informais, mais concretamente, a conhecimentos provenientes do contacto extra-escolar com as línguas apresentadas:

(115) **E** (...) como é que através das palavras conseguiste identificar as línguas?

(116) **CS** porque... por causa do conhecimento que já tinha de outras coisas antes / às vezes nós até nos rótulos de... qualquer coisa vemos lá escrita essa língua e... isso era parecido

(*Apêndice III.1 – n.º68*);

(52) **M** nós reconhecer se calhar reconhecemos através dos meios de comunicação // vamos vendo / no dia-a-dia (SIL)

(*Apêndice III.1 – n.º76*);

(14) **N** mas acho que... chamou-me a atenção para... coisas que eu já sei mas... não sabia que sabia (...)

(16) **N** por exemplo... coisas que... ouvi fora / lá fora // acho que... agora sei que posso relacionar mais coisas para... compreender as línguas / até as que estou a estudar

(*Apêndice III.1 – n.º78*).

Aquando da Entrevista Final (Anexo V), procurámos aprofundar as respostas dadas em particular por **AP**, **M** e **N**, no Questionário Final (Anexo IV), nomeadamente no que se referia à (im)possibilidade de aquisição de conhecimentos relativos a uma língua através do contacto, oral ou escrito, com ela (cf. Quadro 4) – note-se que, no Questionário, as restantes aprendentes consideraram verdadeira a existência desta possibilidade. Assim, face à questão “Contactar com uma língua, oralmente ou por escrito, permite adquirir conhecimentos sobre ela?”, verificamos que não deixa de haver hesitações por parte destas aprendentes, dificuldade em explicitar o tipo de conhecimento que se pode adquirir (o que poderia ter igualmente sucedido com as outras aprendentes, se lhes tivéssemos feito a mesma solicitação), mas há uma tendência generalizada para admitir esta possibilidade, ainda que reconhecendo-lhe limitações:

(75) **E** contactar com uma língua... oralmente ou por escrito / permite adquirir conhecimentos sobre ela? (SIL)

(76) **AP** sim / penso que sim

(77) **E** em que medida? / que tipo de conhecimentos?

(78) **AP** por exemplo... se em duas situações... / se um vocábulo... nos aparece da mesma maneira escrito... ou melhor de maneira diferente / se for de maneira diferente não nos será muito difícil ver que um está por exemplo no singular e outro no plural... // ahm... por o ouvido... / penso que também podemos ter algum conhecimento da língua por o ouvido porque... / captamos sempre... palavras... ahm... // pequenas... pequenas coisas que nos ficam e que nós... / retiramos daí algum conhecimento

(Apêndice III.1 – n°96);

(89) **E** contactar com uma língua... oralmente ou por escrito / permite adquirir conhecimentos sobre ela? (SIL)

(90) **M** eu penso que sim

(91) **E** que tipo de conhecimentos?

(92) **M** uma pessoa ouve... e depois tenta saber o que é // e vai tentar... saber o... o que é que quer dizer / e depois ficamos interessados / se gostamos do que ouvimos... ficamos interessados e tentamos aprender mais sobre essa língua

(Apêndice III.1 – n°107);

(55) **E** então... contactar com uma língua / oralmente ou por escrito / permite adquirir conhecimentos sobre ela? //

(56) **N** aí está / permite-nos conhecer... uma ínfima parte / talvez uma palavra ou outra... um vocábulo por o relacionar com uma língua que nos diz alguma coisa / mas... conhecer completamente a língua não / temos uma ideia da sua sonoridade... porque acho que as línguas têm a sua sonoridade / temos ideia da forma como por exemplo a frase se relaciona... / saber por exemplo que o predicado pode vir... mais no fim da frase... antes... / apenas isso / mais que isso não

(Apêndice III.1 – n°110).

7.2 Aprendizagens potenciadas pelo Projecto Plurilingue

A opção pela implementação de um Projecto Plurilingue em contexto escolar, formal, de ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente, no contexto de uma disciplina de língua, torna obrigatória a reflexão que pretendemos realizar ao longo deste capítulo, a qual diz respeito à avaliação do potencial aquisitivo do PP, ou seja, à identificação do tipo de aprendizagens potenciadas e que terão sido, em maior ou menor grau, realizadas pelas aprendentes da turma em questão.

Movendo-nos entre a intenção e a acção, olharemos os dados cruzando os pressupostos que nos guiaram na concepção das actividades com os resultados efectivamente conseguidos pelas aprendentes, os quais, como já mencionámos anteriormente, pareceram, a dada altura do processo, desapontadores, mas que, por isso mesmo, nos forçaram a uma maior reflexão sobre o que é que se pode pretender ensinar-aprender com este tipo de trabalho.

Mais uma vez recordamos o carácter de sistematização e complemento de análise de todo este Capítulo 7, o que significa que evitaremos desenvolver aqui conclusões sobre esta matéria que tenham já sido evidenciadas nos capítulos anteriores, em particular nas sínteses, mas procuraremos relevar apenas aspectos complementares que auxiliem na prossecução dos objectivos concretos deste sub-capítulo.

Uma das nossas motivações iniciais para a concepção de algumas das actividades incluídas no PP relacionava-se com a intenção de promover a aquisição, por parte das aprendentes, de conhecimentos declarativos (cf. Capítulo 5) sobre as línguas apresentadas, fossem estes de natureza lexical, sintáctica ou outra (sobre a pertinência desta intenção cf. Capítulo 8). Parcialmente influenciadas pelos projectos sobre Intercompreensão que tinham como objectivo fazer aprender as línguas-alvo, geralmente pertencentes a uma mesma família, pensávamos que seria enriquecedor para as nossas alunas, para o

desenvolvimento dos seus repertórios e das suas competências linguístico-comunicativas, que elas fizessem este tipo de aprendizagem.

Quando quisemos verificar se tínhamos sido bem sucedidas nesta intenção, constatámos que, apesar de alguns momentos em que, por partilha de conhecimentos *inter pares* ou por chamada de atenção do professor (cf. *Apêndice III.2 – nºs 2, 3, 8...*), aparentemente houve a aquisição de conhecimentos declarativos sobre as línguas em presença, foi precisamente neste domínio específico que o PP terá sido, em nosso entender, menos bem sucedido, um entendimento que julgamos corroborado pela hesitação da aluna CS em clarificar o que tinha aprendido com o trabalho proposto (cf. *Apêndice III.2 – nº38*). Se lermos todo o material recolhido no terreno, verificamos que foram relativamente escassos os momentos em que as descobertas realizadas ou as informações fornecidas se transformaram em aprendizagem efectiva, em informação processada e retida na memória, nos *schemata* cognitivos das aprendentes, disponíveis para serem actualizados em momentos posteriores (Bartlett, 1995). Veja-se o que sucedeu, por exemplo, em relação à expressão do plural, em Italiano:

(140) **P** ah / então... isto é para desfazer talvez... tentar desfazer essa dúvida que reside aí no “persone” / “le persone”... “le famiglie” / isso será singular ou será plural afinal de contas?

(141) **AP** plural

(142) **P** (...) exactamente / a terminação –i e a terminação –e no italiano são terminações de plural // vocês têm... na linha... anterior portanto na primera linha... “propri clienti” / estão a ver aí essa terminação –i? / confrontar com o latim... segunda declinação... está no plural não é? / portanto... as terminações –i e –e são de facto... ficam a saber agora que eu também não sabia... são terminações de facto de plural

Cf.

(100) **P** cícero escreveu só uma obra assim... importante? / foi só uma?

(101) **AP** (IND)

(102) **CS** as suas melhores obras

(103) **P** as suas... muito bem / as suas maiores... obras / ahm... a terminação |e| e a terminação |i| são de... plural / em italiano //

(*Apêndice III.2 – nº22*).

Apesar de, na Actividade Principal do 2º Módulo, ter sido explicitada a regra geral, mais tarde, quando confrontadas novamente com a língua italiana na

Actividade Introdutória da 2ª Fase, as alunas são incapazes de reconhecer as terminações de plural.

Esta “incapacidade” remete-nos para um outro aspecto que captou a nossa atenção, e que está estritamente relacionado com qualquer processo de aprendizagem: a memória (O'Malley & Chamot, 1990; Anderson, 2000; Slavin, 2003).

Algo que, de certo modo, nos surpreendeu foi a aparente dificuldade das alunas em reter na memória as informações fornecidas ou descobertas, num dado momento das actividades, ou, se quisermos encarar a questão pelo lado oposto, a facilidade com que pareciam esquecer essas informações. A surpresa talvez tenha sido fruto de ingenuidade nossa, que esquecemos não ser apenas o factor “novidade” da informação ou o facto de poder ser significativa para os sujeitos (sê-lo-ia para as nossas alunas?...) que determinam a sua aprendizagem. A repetição da informação (por oposição à pontualidade que, apesar dos nossos esforços, caracterizou este Projecto), o seu aparecimento em diferentes contextos e actividades, a própria noção de necessidade/intencionalidade da aprendizagem são determinantes neste processo e, neste aspecto, o PP foi efectivamente frágil; o próprio contexto de implementação das actividades – um contexto disciplinar fortemente marcado por uma noção de avaliação, que não existia nas nossas actividades –, terá influenciado o pensamento das aprendentes, que não consideraram que seria objectivo do trabalho proposto que elas “decorassem” as informações com que iam sendo confrontadas, já que estas não seriam, precisamente, objecto de avaliação.

Mas se se compreende a “falta de memória” no que se refere às línguas trabalhadas, consideramos mais problemático que o mesmo tenha sucedido, com alguma frequência, aquando da Entrevista Final (Anexo V), na resposta à pergunta sobre os tipos de trabalho que tinham sido propostos, ao longo do PP, para que fossem atingidos os objectivos do mesmo (que elas tinham já referido). Vejamos algumas dessas respostas:

- (3) **E** que propostas de trabalho te apresentaram para que atingisses esse objectivo?

- (4) **AP** textos / os textos que nos apresentaram em italiano... e várias outras línguas / espanhol... alemão...
- (5) **E** e o que é se pedia que fizessem com esses textos?
- (6) **AP** ahm... tentar... nos vários textos que nos foram apresentados tentar... encontrar... palavras que tivessem o mesmo significado / por exemplo... / agora não me lembro de nenhuma mas... sei que havia palavras que nós tínhamos... nos vários textos que encontrar a mesma palavra +
- (7) **E** sim +
- (8) **AP** e... deram... / deu-nos para tirar... / dois ou três para dos quais nós tentarmos... // captar a ideia geral ou... o que é que se falava no texto e isso / e... não me lembro de mais nenhuma
- (9) **E** sim no geral foram essas as actividades... em relação às quais vocês tinham que produzir um resultado
- (10) **AP** sim
- (11) **E** que podia ser um resumo... ou o preenchimento de um quadro com palavras encontradas etc / mas / havia também uma questão que normalmente vos era colocada em sequência ou para complementar um pouco essa conclusão a que vocês chegavam / recordas-te o que é que geralmente era perguntado? // ou seja / para além do resultado a que vocês tinham chegado... o produto...
- (12) **AP** hm hm
- (13) **E** perguntava-se também uma outra coisa // o quê concretamente? (SIL)
- (14) **AP** não me lembro / eu sei que... havia alguns / em que no fim nos era perguntado se nós... / além daquelas se conseguíamos encontrar mais algumas palavras mas... não me lembro
- (15) **E** sim... mas continuamos ao nível dos resultados / mas havia outro tipo de pergunta que era feita... mesmo quando apresentaram oralmente... nalguns dos casos / ahm... vocês diziam que o assunto do texto era este e depois logo a seguir era colocada uma questão //
- (16) **AP** como é que chegaste até esse resultado

(*Apêndice III.2 – n.º23*) (cf. também *n.º28*);

- (3) **E** (...) usaste a noção de tradução / foi sempre pedido que traduzisses? //
- (4) **CS** não / a maior parte das vezes foi mas outras vezes era só p'ra ver algumas palavras que eu conhecia
- (5) **E** algumas palavras / e... só também algumas palavras?
- (6) **CS** expressões //
- (...)
- (11) **E** e tentar fazer depois um + /
- (12) **CS** um resumo
- (...)
- (33) **E** além de todas estas actividades que mencionaste... era também normal ser-vos perguntado... um outro aspecto / que muitas vezes até era considerado tanto ou mais importante do que o produto final do que tinham feito nas fichas // recordas-te do que era

pedido? // portanto vocês diziam... chegámos à conclusão... por exemplo de que este texto diz isto

(34) **CS** sim

(35) **E** e depois perguntava-se o quê? / normalmente não se deixava ficar por aí

(36) **CS** o... processo que nós tínhamos feito até chegar até lá

(Apêndice III.2 – n°37);

(5) **E** e que propostas de trabalho foram apresentadas para que se atingisse esse objectivo? // o que é que vos era pedido nas várias actividades?

(6) **I** era pedido para... traduzir textos / em italiano... espanhol e isso

(...)

(18) **I** um outro aspecto?

(...)

(20) **I** {em voz baixa} o conteúdo do texto?

(21) **E** isso era o resultado

(22) **I** pois

(23) **E** mas para termos um resultado temos que fazer alguma coisa / de que é que precisamos? / antes de ter um resultado +

(24) **I** analis-... primeiro analisávamos os textos... //

(Apêndice III.2 – n°42);

(27) **E** a ideia que tu tens é que pedia sempre tradução // vocês apresentavam a tradução... ou as ideias que recolhiam do texto / e normalmente era-vos depois colocada sempre uma outra questão / ahm... uma questão que tinha a ver não com o resultado que vocês apresentavam / isto é o resultado... as conclusões do vosso trabalho em grupo / mas depois era-vos perguntado sempre alguma coisa para complementar isso // digamos que... mais do que dar a ênfase ao resultado... o que é que normalmente depois vos era perguntado? (SIL)

(28) **M** não me lembro

(Apêndice III.2 – n°43) (cf. também n°48).

Dois aspectos principais emergem em todas estas respostas:

- a maioria das aprendentes começa por afirmar que o trabalho proposto era o de tradução dos diversos textos (e note-se que só foi pedida efectivamente tradução na Actividade Conclusiva do 1º Módulo – Anexo II.1.4), e só menciona as tarefas de resumo, recolha de ideias-chave ou comparação vocabular na sequência do diálogo conosco;

- também a maioria das inquiridas recorda com dificuldade os pedidos de esclarecimento dos raciocínios e estratégias seguidos para a prossecução das actividades, excepção feita às alunas **C** e **Cr** (cf. *Apêndice III.2* – n^os 25 e 33).

Em relação ao primeiro aspecto, se considerarmos que todo o processo de compreensão de uma LE passa necessariamente por um processo de tradução (cf. Seleskovitch & Lederer, 1989), mais ou menos sistematizado, consideramos natural que a tradução surja como a tarefa mais marcante do PP (cf. Capítulo 6.1.1).

Já no que respeita às questões de índole reflexiva, desapontou-nos um pouco que as aprendentes tivessem tantos problemas em recordá-las. O que terá motivado esta ocorrência? Pensamos que talvez dois factores tenham, para ela, concorrido: por um lado, a entrevista em causa foi realizada no final do PP, sendo que, no material de apoio às actividades propostas na 2^a Fase do PP (Anexo III), não eram colocadas questões nem instruções para as tarefas – a condução destas era deixada mais a cargo do docente, que as procurava integrar, conforme era capaz, no contexto do trabalho da disciplina; por outro lado, como as próprias aprendentes mencionaram, este tipo de questões constituiu uma novidade – talvez, no seu ponto de vista, uma característica do trabalho de investigação com que estavam a colaborar (cf. *Apêndice III.2* – n^os 23, 25, 44) e, por isso, uma singularidade, uma particularidade que não teria muita relação com o trabalho típico de sala de aula (cf. Capítulo 7.1), logo, algo pontual, logo, algo “fácil” de esquecer, pelo menos num primeiro momento de questionamento. Talvez também por isto apenas **Cr** e **CS** tenham atribuído a este tipo de questões um papel de relevo para a sua própria aprendizagem e **N** para uma aprendizagem de índole colaborativa:

(11) **E** hm hm / porque é que achas que se perguntava isso? (SIL)

(12) **Cr** não sei / talvez... para ver qual era o método por que nós chegávamos lá... não sei (...)

(15) **E** mas... consideras que pode ter alguma utilidade... / perguntar-se como é que vocês raciocinaram... que passos deram para chegar às conclusões? // ou... achas que nem por isso? //

(16) **Cr** não sei / se calhar até tem... // se calhar obriga-nos também a pensar sobre porque é que fizemos desta maneira e não fizemos doutra / porque é que... porque é que utilizámos esta

maneira e... será que esta é a maneira mais correcta? / se calhar obriga-nos também a pensar e talvez nos ajudar... ajude talvez a fazer noutros... noutras disciplinas... talvez a desenvolver a nossa capacidade de... dedução e assim

(*Apêndice III.2– n°34*);

(41) **E** (...) para vocês... o que é que esse tipo de questões vos obriga a fazer?

(42) **CS** em termos de raciocínio / temos que raciocinar mais

(43) **E** sim +

(44) **CS** e... pronto / ajuda-nos também a mostrar o nosso ponto de vista / a argumentar... a defender o nosso ponto de vista

(*Apêndice III.2– n°39*),

(21) **E** hm hm / e porque é que seria importante... dar a conhecer... à turma por exemplo a forma de raciocinar de cada um? / que valor pode ter esse tipo de trabalho? / de explicitação?
//

(22) **N** primeiro acho que... acho que é difícil explicar uma coisa que nem nós próprias... / porque nós estávamos a explicar coisas de que não tínhamos a certeza / estávamos a deduzir / e... // e estávamos a explicar coisas que se calhar outras nossas colegas não conseguiram perceber ou... // ou... tal como elas... nós complementámos os nossos trabalhos / era uma forma de... de cada uma... quando cada grupo explicava o seu trabalho / cada grupo percebeu apenas uma pequena parte / todas juntas se calhar percebemos melhor o texto

(*Apêndice III.2– n°50*) (cf. também *n°49*).

Porém, e apesar de ao nível do discurso parecer que passaram algo despercebidas, acreditamos que a análise realizada mostra que foram precisamente as questões de índole reflexiva que mais contribuíram para o potencial aquisitivo do PP.

Na verdade, a análise dos dados permite-nos inferir que o verdadeiro impacto do Projecto teve lugar ao nível da capacidade de reflexão que promoveu nas aprendentes, a qual potenciou, por um lado, um maior auto-conhecimento, tornando as alunas mais conscientes das (e confiantes nas) suas capacidades (cf. *Apêndice III.2 – n°s 12 e 41*), e, por outro lado, uma maior consciencialização das estratégias de compreensão usadas (e usáveis) (cf. *Apêndice III.2 – n°15*), um dos aspectos que claramente levantou maiores problemas às aprendentes, como já vimos anteriormente e como corroborado pela ocorrência:

(294) **C** então o pior é seguir... é explicar o raciocínio

(*Apêndice III.2– n°9*).

Verificamos que ocorreu todo um processo de consciencialização, por parte das aprendentes, potenciador de aprendizagens sobretudo ao nível processual, isto é, no lidar com os dados verbais concretos. O que foi consciencializado? As aprendentes perceberam que:

- é possível compreender dados verbais em línguas “desconhecidas” ou nunca estudadas, pelo recurso às línguas em que se detêm algumas competências, por vezes subvalorizadas,

(1) **E** se um colega de outra turma / te perguntasse / afinal para que serve e em que consiste o trabalho que vocês estão a fazer na aula de latim? / este trabalho no âmbito do projecto / o que é que tu responderias? //

(2) **CS** bem / que nós... através das línguas estrangeiras de que nós temos conhecimento / ahm... // também conseguimos / decifrar outras que não... não temos / tanto contacto com elas

(*Apêndice III.2– n°16*) (cf. também *n°25* – início);

(1) **E** se um colega de outra turma te perguntasse / afinal para que serve e em que consiste o trabalho que vocês estão a fazer na aula de latim? / que lhe responderias?

(2) **M** então / para adquirir conhecimento / ahm / de modo a adquirir.... / para nos ajudar também na... na compreensão //

(3) **E** sim + / compreensão de quê? / em relação a quê? (...) compreensão de quê concretamente?

(4) **M** compreensão de... de línguas que nós / nós pensávamos que não tínhamos assim tantos conhecimentos mas afinal temos

(*Apêndice III.2– n°18*) (cf. também *n°31*);

(24) **N** (...) pela primeira vez pensei que... se calhar nunca tinha surgido essa hipótese nem... nem nunca me tinha vindo à cabeça que... que era possível de uma língua que a gente nunca conhecesse conseguir... compreender... nem que seja um bocadinho... conseguir perceber qualquer coisa / nunca tinha posto isso... nunca tinha posto a minha cabeça a pensar sobre isso / e depois acho que... que também veio provar a ajuda que nós temos... ahm... das línguas de que nós já possuímos conhecimento... /

(*Apêndice III.2– n°51*);

- as línguas não são compartimentos estanques, pelo que é possível estabelecer pontes auxiliaadoras da compreensão (e da aprendizagem), em processos de transferência de índole diversa,

(25) **E** (...) em que é que as aulas do projecto contribuíram para a tua formação?

(26) **AP** é assim / eu... / do meu ponto de vista é assim... / nós ao... trabalhar com o latim / que é a única língua que eu tenho agora / é o latim / ahm... eu tenho um bocado aquele problema de / chegar... e ter um texto em latim / e... olhar apenas para o latim / pensar... é uma aula de latim... não vamos buscar o inglês... não vamos buscar o francês // se calhar agora... com isto já nos ajudou mais porque... eu conheço mais ou menos o francês / se calhar a tentar ir buscar pelo... pela... pela grafia... ou pela... o modo como a palavra se lê / o som da palavra / tentar ir buscar... outras palavras que nos sejam familiares ao ouvido
(...)

(30) **E** e o que é que aprendeste concretamente com as actividades propostas?

(31) **AP** que nós não nos devemos só... fixar no que está à nossa frente e não devemos pensar... / ahm... que estamos em latim é só latim / mas que deve haver uma interdisciplina... de latim e das outras línguas que nós já conhecemos / e tentar... que as outras línguas que nós conhecemos nos ajudem

(*Apêndice III.2– n.º24*) (cf. também *n.º47*);

- a aprendizagem da língua-alvo da disciplina em que este tipo de actividades é realizado pode ser positivamente influenciada,

(1) **E** o que é que tu achas que se pretendia com as aulas plurilingues / as aulas de projecto / que foram propostas no ano lectivo passado e no primeiro período deste ano?

(2) **CI** eu acho que... foi mais para nós conhecermos outras línguas / que nos ia ajudar mais no latim também / ahm... sei lá {riso} //

(3) **E** essa ajuda... portanto achas que conhecer outras línguas te ajudava no latim? / em que medida?

(4) **CI** compreender melhor... os textos//

(5) **E** e como é que vocês compreendiam melhor? / porque é que trabalhar com outras línguas te ajuda a compreender melhor textos? //

(6) **CI** então / por exemplo se numa língua nós não soubermos uma coisa / hm... conhecendo outras línguas podemos... / conhecer melhor o latim/ como é que eu hei-de explicar... ahm... // sei lá

(7) **E** tu disseste que se não compreenderes não conheceres uma coisa numa língua / nomeadamente no latim / podes ir às outras línguas fazer o quê?

(8) **CI** buscar o radical por exemplo e... e... conhecer a língua que nós não... por exemplo alguma palavra que eu não conheça em latim / eu tento... tento explorar outras línguas para saber o que essa mesma palavra quer dizer

(*Apêndice III.2– n°27*) (cf. também *n°29*);

- pode haver diferentes objectivos para a compreensão de dados verbais, pelo que, ao nível processual, também se poderá agir diferentemente,

(125) **E** (...) aprendeste nomeadamente a fazer o quê? / uma coisa que se calhar não estavas muito habituada a fazer // pelo facto de terem trabalhado várias línguas

(126) **CI** ahm... a não traduzir o texto a tirar as ideias mais... as ideias principais

(127) **E** porque é que consideras que isso foi uma aprendizagem? // antes destas actividades... o que é que tu fazias? / porque é que consideras que tirar as ideias principais é uma aprendizagem que tu fizeste?

(127) **CI** nós... nós líamos o texto... tínhamos que estar a analisar e não era logo... tirávamos assim as ideias... assim //

(128) **E** ou seja / davas ahm... prioridade digamos assim a começar por analisar...

(129) **CI** o texto sim

(130) **E** em vez de tentar +

(131) **CI** logo compreender... tirar... um resumo pronto / tipo um resumo do texto

(132) **E** então... isto foi uma coisa que tu aprendeste

(133) **CI** pois foi

(134) **E** aprendeste que para compreender um texto... não é obrigatoriamente necessário +

(135) **CI** analisá-lo todo

(137) **E** isso depende dos objectivos com que... contactas com um texto noutra língua // então essa foi a tua aprendizagem... a mais significativa

(*Apêndice III.2– n°30*).

Porém, algumas resistências são difíceis de vencer! Hipoteticamente devido à forte marca de uma prática escolar que valoriza a completude, a “perfeição”, como único resultado verdadeiramente aceitável, ou pelo menos desejável, ocorreu que, no final do PP, ainda houvesse uma aluna que considerava que o impacto do Projecto não tinha sido muito significativo, pois,

(20) **Cr** (...) não foram línguas estudadas / ahm... foram só dados textos / e nem sequer percebíamos muito bem os textos / foi só... mais... / sei lá (...) não sei... se calhar identificar talvez algumas das línguas tipo... o neerlandês / e o romeno... essas assim que são... que são um bocado... nota-se mais ou menos... que são mais fáceis de identificar do que outras mas de

resto... acho que não... / em termos de... só mesmo na identificação dos textos porque eu analisar um texto continuo sem perceber porque não estudei a língua / foi só um contacto mesmo com a língua

(*Apêndice III.2– n°35*).

Uma aluna que, apesar dos sucessos que obteve, continuou a sentir-se pouco capaz, pouco auto-confiante (e recorde-se que se trata de uma aluna com classificações escolares, em línguas, bastante boas, uma das que melhores resultados obteve ao nível da caracterização inicial):

(22) **Cr** eu acho que talvez... a aprendizagem das línguas / ou pelo menos o início da aprendizagem das línguas // porque... eu li os textos e se calhar até sou capaz de reconhecer algumas línguas dos textos / mas em termos de... de tradução e assim não era capaz de os traduzir... nem coisa parecida... porque não... não aprendi as línguas / e para mim... as línguas são... são importantes a partir do momento em que eu as estudo e... pronto tenho contacto com elas / mas uma coisa é ter contacto... outra coisa é estudá-las que é... aprofundar mais o estudo da língua / e compreender aquilo que estava a fazer / que é a análise dos textos que eu não... não estava a compreender muito bem porque não percebia nada do que estava lá escrito

(23) **E** mas tu disseste há pouco que um dos trabalhos que vos era pedido era que tentassem fazer um levantamento das ideias principais do texto... etc / ahm... / não conseguiste fazer isso na maioria dos textos?

(24) **Cr** houve um que acho que não fiz / que não... não era capaz // havia outros em que... / era capaz de fazer talvez pelas... pelas semelhanças entre as palavras de... com palavras de outras línguas... como o espanhol... o inglês o francês o latim... pronto o alemão não estudo não sei / mas... só mesmo as ideias principais e... e não sei / eu penso que seriam as ideias principais pela pareença das palavras porque de resto...

(*Apêndice III.2– n°36*).

É verdade que o caminho da consciencialização à competência efectiva é longo, e nem sempre terá sido verdadeiramente percorrido; ou seja, há uma distância entre, por exemplo, saber que se pode recorrer a outras línguas conhecidas e conseguir fazê-lo com sucesso, entre descobrir características de uma língua (cf. *Apêndice IV.3 – n°s 7 e 21*) e, como já vimos, integrar essas descobertas em esquemas de conhecimento disponíveis para situações futuras. Acreditamos, no entanto, que ao PP se podem atribuir características semelhantes às que Fenner explicita em relação os projectos apresentados na publicação da qual é a editora:

Foreign language learning was throughout regarded less as the development of specific skills, more as enabling the learners to react linguistically and culturally in an appropriate manner in communication situations [...]. Such situations require that learners apply general culture and linguistic competence and awareness, not only of the foreign language and culture, but also of their own. It is thus a question of intercultural and "interlingual" awareness in the encounter with the foreign language (2001: 7).

Assim, se falamos de consciencialização temos que falar de *Language Awareness* – LA (Hawkins, 1996; 1999) e da nossa intenção de levar as aprendentes a questionarem-se sobre as línguas e, em particular, sobre os processos associados à compreensão destas, e se falamos deste conceito não podemos ignorar a sua complexidade e, conseqüentemente, as cinco dimensões que James e Garrett (1991) nele identificam, a saber: afectiva, social, política, cognitiva e performativa.

Ao nível das dimensões social e política, pensamos que o PP não terá tido um grande impacte junto das aprendentes, já que não tivemos a intenção explícita de intervir a estes níveis. Eles terão sido apenas aflorados quando colocámos as questões relativas à importância do estudo de línguas mas, como constatámos no Capítulo 5.1, esta matéria não foi aprofundada.

O impacte foi, em nosso entender, maior, no que se refere à dimensão cognitiva da LA, provavelmente aquela que corresponde ao entendimento mais comum desta noção e que se relaciona com as competências de comparação, análise e reflexão sobre as línguas, promotoras de uma consciencialização de características, (ir)regularidades, semelhanças e diferenças, modos de funcionamento das línguas. As competências epi- e metalinguística, inferencial e estratégica ocasionalmente evidenciadas pelas alunas ao longo do PP (que mencionámos nos capítulos anteriores), as oportunidades criadas para a partilha de saberes sobre as diversas línguas ou outros aspectos de saber mais processual relacionados com as tarefas propostas, as descobertas realizadas, o próprio trabalho, em simultâneo, com diversas línguas e textos, e a conseqüente tentativa de diversificação de estratégias, por parte das aprendentes, atestam o contributo do PP para o desenvolvimento desta dimensão cognitiva da LA.

Foi no que se refere à dimensão performativa, isto é, ao desempenho linguístico-comunicativo das aprendentes que, pensamos, o contributo do PP foi menos conseguido, se bem que seja difícil, ao nível da análise dos dados, distinguir esta dimensão da anterior, sobretudo porque só conseguimos aceder à “consciência cognitiva” através dos desempenhos, das acções e afirmações produzidas pelas alunas quando confrontadas com os textos e tarefas propostas.

Mas talvez consideremos que o PP foi menos bem sucedido nesta dimensão porque ela nos leva a balançar entre resultados e processos, tal como aconteceu com as alunas, quando confrontámos a prática proposta pelo PP com a sua prática escolar habitual. De facto, algumas das estratégias que as aprendentes usaram, algumas das comparações que fizeram ou dos raciocínios que expressaram conduziram-nas a conclusões erradas, e talvez, neste sentido, a sua capacidade performativa tenha sido, por vezes, deficitária. Não deixa, porém, de ser verdade que, apesar dos resultados errados, tenham aprendido algo – pelo menos que o caminho seguido não era o mais adequado naquela situação, por exemplo; que, pelo menos potencialmente, tenham ficado mais atentas às diversas formas de aproximação a dados verbais, em particular em LE e, sobretudo, em línguas que nunca estudaram; que tenham compreendido que há aspectos de funcionamento das línguas europeias que são semelhantes e que elas, como falantes e/ou conhecedoras de várias línguas, por este mesmo motivo, dispõem de recursos que lhes permitem aceder, ainda que parcialmente, a grande número dessas línguas; que tenham verificado que, apesar das semelhanças, é necessário estar alerta para as diferenças e não se deixar “iludir” por uma possibilidade de decalque mais ou menos objectivo. E se um trabalho como o que foi proposto no âmbito do PP, apesar de todas as suas limitações, pode promover a consciencialização a todos estes níveis, o desempenho final esperado, o resultado correcto, acabará por emergir, talvez fruto de mais e melhores oportunidades de práticas deste tipo, talvez fruto de um progressivo amadurecimento, inclusivamente meta-cognitivo, dos próprios sujeitos envolvidos, alunos e professores. O contributo do PP no que se refere à dimensão performativa da LA das aprendentes terá estado, assim,

ligado sobretudo ao desenvolvimento da consciência da existência de diversas possibilidades de se agir e de aprender (neste domínio da compreensão de línguas) e das capacidades pessoais, individuais que detinham para agir, contribuindo, igualmente, para a sua autonomia, na medida em que, como nos dá conta Vieira, por meio das palavras de Sinclair: *o desenvolvimento da autonomia, fora ou dentro da sala de aula, requer uma consciencialização do processo de aprendizagem, ou seja, uma reflexão consciente e a tomada de decisões* (in Vieira, 2001: 169).

É, então, nesta linha que consideramos que o PP, talvez não tanto nos objectivos que conseguiu, na prática, alcançar, fruto dos constrangimentos já por diversas vezes denunciados, mas sobretudo pelas características de que se revestiu e pelos objectivos buscados, promove a assumpção, principalmente por parte dos aprendentes, de alguns dos papéis que Vieira (1991) lhes atribui numa pedagogia para a autonomia, a saber: reflexão com vista a uma consciencialização linguística e processual; experimentação de estratégias de aprendizagem (pois acreditamos que todo o contacto, desde que acompanhado por alguém que, à partida, tenha um maior grau de desenvolvimento das competências envolvidas nas tarefas em causa – na linha de Vygotsky – e ajude à reflexão atrás mencionada, tem o potencial de promover aprendizagens e, como tal, de promover o “aprender a aprender”); negociação, potenciada pela co-construção de experiências, neste caso concreto, de compreensão.

Referimos atrás o contributo do PP para o desenvolvimento da consciência das alunas das capacidades pessoais que detinham para agir linguisticamente. Este é precisamente o ponto em que, a nosso ver, o PP contribuiu igualmente para o desenvolvimento da dimensão afectiva da LA das aprendentes, que consideramos relacionada com as atitudes em relação à língua, em geral, e às diferentes línguas, em particular, bem como a atitude em relação ao “trabalho” que um sujeito pode fazer com e por meio dessas línguas.

Analisámos já, no Capítulo 5.1, a relação das alunas com as línguas (ainda que de forma um pouco breve e superficial, uma vez que esta temática não constituiu objecto central da nossa investigação). Verificámos, em diferentes

momentos da análise aqui apresentada, a existência de indícios de falta de confiança das mesmas alunas nas suas competências para lidar com os dados verbais apresentados (cf. questão do aumento de auto-confiança proporcionado pelo PP, referida no Capítulo 5). Detenhamo-nos agora um pouco mais no estudo destes indícios em particular; atentemos nas ocorrências que nos permitem perceber como se sentiram as aprendentes face ao desafio colocado pelo PP e, conseqüentemente, face ao “trabalho” com diferentes línguas, estudadas ou não.

Um primeiro aspecto que devemos realçar ao iniciar esta análise relaciona-se com a temática tratada no sub-capítulo anterior (7.1). De facto, o modo como as aprendentes olham para si próprias, quer enquanto alunas, quer enquanto “linguistas” (no sentido de sujeitos que trabalham com, e reflectem sobre, dados verbais diversos) não está isento das marcas deixadas pela prática escolar que anteriormente mencionámos², nomeadamente no que se refere à validade atribuída às aprendizagens informais, mas também à validade do seu próprio trabalho face ao que julgam ser as expectativas de quem concebe as tarefas:

(426) **C** (...) ó professor nós não temos mais justificações / são muito fraquinhas mas pronto

(*Apêndice III.2 – n°25*);

(287) **Cr** (SIM) o que é que queres ó pá / isto não conta para nota

(288) **CS** {riso} também mal de nós se contasse

(289) **Cr** eu já estava chumbada

(290) **CS** também eu (SIL)

(*Apêndice III.2 – n°42*);

(15) **P** eu vou ler este texto latino / que é... a parte inicial do exórdio // o que vocês vão fazer / à medida que eu vou lendo é / sublinhar os vocábulos que à partida vos ofereçam dúvida ou que não saibam traduzir

(16) **AP** são todos

(17) **P** mas sublinham só aqueles que não sabem traduzir

(18) **Als** é quase tudo

(*Apêndice III.1 – n°90*).

² Note-se que, por este motivo, faremos daqui em diante várias referências a ocorrências que incluímos no **Apêndice III.1**, mas que só agora são usadas para ilustrar as nossas afirmações.

Este questionamento da validade dos resultados que apresentam faz emergir um sentimento de insegurança em quase todas as alunas, consubstanciado em hesitações nas respostas, em dificuldade em “seguir o seu instinto”, isto é, em assumir como “certa” a primeira hipótese de resposta que colocam (cf. *Apêndice III.1 – n°s 19, 49, 83 e 84*), a qual estava, efectivamente, muitas vezes correcta, ainda que não conseguissem fundamentá-la claramente (ou pelo menos elas assim o consideram, como na ocorrência n°25 supra-citada). Esta situação teve como consequência, frequentemente, que as alunas ocupassem mais tempo na resolução das tarefas do que o que tínhamos inicialmente previsto. Atentemos em algumas das mais contundentes expressões dessa insegurança:

(361) **C** pomos por conhecimentos do italiano? / não é que a gente conheça muito mas pronto

(*Apêndice III.1 – n°29*) (cf. também *n°s 9 e 17*);

(sobre o texto alemão)

(120) **CI** também... não percebemos nada disto

(121) **M** (SIM) primeiro / não percebemos nada disto

(122) **CI** é cada coisa mais esquisita não é? (SIL)

(*Apêndice III.1 – n°10*) (cf. também *n°s 11, 15 e 16*);

(507) **C** ó I foste a nossa tábuia de salvação (SIL)

(...)

(510) **AP** (...) porque nós não conseguimos descobrir nada / tu é que és a nossa sorte // quando nos aparecerem textos noutras línguas... quero ver

(...)

(517) **C** eu olho p'ra aqui e não apanho nada

(518) **AP** eu também não

(519) **C** isto p'ra mim... é chinês

(*Apêndice III.1 – n°31*) (cf. também *n°s 25 e 32*);

(53) **Cr** (SIM) nós não conhecemos nada das línguas...

Cf:

(67) **Cr** p'ra já não me parece nada que eu não conheço nenhuma das línguas germânicas só o inglês // e depois a única língua germânica que nós temos mais ou menos conhecimento é o

alemão por isso / p'ra que é que nós vamos estar a pôr outras se nem sequer as conhecemos? /
ao menos pomos o alemão que ainda vai mais ou menos

Cf:

(77) **Cr** [v^aR] (...)

(79) **Cr** eu não tenho certeza mas deve ser {riso}

Cf:

(91) **Cr** (SIM) olha / eu ponho alemão

(92) **CS** (INT) eu também acho que sim

(93) **Cr** porque como eu não conheço as outras não me vou pôr a inventar / mesmo que
isto já esteja a inventar //

Cf:

(105) **Cr** já viram? / está aqui a torre de pisa

(106) **N** o quê?

(107) **Cr** {rindo} a torre de pisa

(108) **N/CS** (IND) {risos}

(109) **Cr** a sério... olhem bem {ri} //

(110) **CS** eu acho que isto é italiano

(111) **Cr** eu não acho nada

(...)

(113) **CS** (SIM) mas porque é que tu não achas nada?

(114) **N** tu não achas que isto é italiano?

(115) **Cr** eu não acho nada / eu não conheço o italiano

(116) **N** tu não conheces italiano?

(117) **Cr** não

(118) **N** estás fartinha de ouvir isto na televisão (...) olha / eu acho que é italiano //
primeiro... porque já estou farta de ouvir na televisão // também já estamos fartos de ler não é?
/ em coisitos...

(119) **Cr** eu nunca li italiano //

Cf:

(130) **Cr** eu só sei [ˈnona] / [nona] // avó / acho que é avó //

(...)

(162) **Cr** (INT) eu só sei dizer [sp^agétɨ]

Cf: (sobre o alemão)

(218) **Cr** eu sei dizer algumas coisas

(...)

(302) **N** porque o alemão é declinável / também

(303) **Cr** pois é

Cf:

(344) **Cr** e como é que tu sabes que é italiano?

(...)

(350) **N** então... achas que isto é o quê? / que é que isto parece?

(351) **Cr** eu não acho nada / não estudei nenhuma destas línguas

Cf (aquando da tarefa c/ o texto alemão):

(335) **Cr** (IND) as palavras que sei

(...)

(337) **Cr** não vou estar aqui a inventar

(*Apêndice III.1 – n°34*) (cf. também *n°63*);

(23) **E** mas tu disseste há pouco que um dos trabalhos que vos era pedido era que tentassem fazer um levantamento das ideias principais do texto... etc / ahm... / não conseguiste fazer isso na maioria dos textos?

(24) **Cr** houve um que acho que não fiz / que não... não era capaz // havia outros em que... / era capaz de fazer talvez pelas... pelas semelhanças entre as palavras de... com palavras de outras línguas... como o espanhol... o inglês o francês o latim... pronto o alemão não estudo não sei / mas... só mesmo as ideias principais e... e não sei / eu penso que seriam as ideias principais pela aparência das palavras porque de resto...

(*Apêndice III.1 – n°99*).

Note-se, mais uma vez, que a aluna **Cr** se destaca pela negatividade com que encara as suas possibilidades de desempenho perante línguas que nunca estudou (cf. também *Apêndice III.1 – n°48*), apresentando uma curiosa defesa da sua postura quando confrontada por uma colega:

(213) **Cr** o que tu estás a dizer é o que está aqui em cima / nós temos que explicar em que medida é que isso ajudou // eu acho que ajudou porque nós não conhecíamos a língua / não / ao ler o texto de uma só vez / só se conheceres a língua é que ficas a perceber não achas? (...)

(214) **N** oh / nós tínhamos / nós temos conhecimento / porque se não não conseguíamos traduzir nada // não é? // tu sabes minimamente

(215) **Cr** (INT) não é isso

(216) **N** tu percebes minimamente italiano /

(217) **Cr** não / não percebo minimamente

(218) **CS** (SIM) não / tu percebes porque associas ao português e ao latim

(219) **Cr** exacto / não percebo minimamente italiano

(220) **CS** porque não tens conhecimentos da língua

(*Apêndice III.1 – n°47*).

É de referir que o factor “insegurança” nem sempre diz respeito apenas ao desempenho próprio, mas estende-se ao desempenho das colegas, cujos

contributos são, por vezes, liminarmente ignorados (apesar de correctos), influenciando-as e fazendo com que não insistam nas suas ideias:

- (166) **I** não / é alemão / olha aqui tem algumas palavras em alemão
(167) **C** é? // aqui não há dúvidas que é germânico não é?
(168) **AP** é
(...)
(171) **C** vá / tu que tens alemão diz qualquer coisa
(172) **I** não / mas é alemão
(173) **AP** (INT) olha norueguês
(174) **I** porque eu conheço algumas palavras...
(175) **C** hum?
(176) **AP** não... vamos por exclusão
(...)
(202) **C** então pomos o alemão? / se ela diz que tem muitas palavras parecidas com o alemão...
(203) **I** mas pode não ser / eu estou a reconhecer algumas palavras mas...
(204) **C** sim
(205) **I** pronto / aquelas mais difíceis não percebo nada

(*Apêndice III.1 – n.º20*);

- (223) **C** [kõgiu'r^ati] calma / “congiurati” // então espera / revoltou-se contra um senador // pomos contra um senador?
(224) **AP** sim // ou... alguns
(225) **C** mas aqui alguns (IND) que temendo... // não não pomos o temendo porque também não sabemos
(226) **AP** contra um senador que... // havia tentado... qualquer coisa
(227) **C** não / que havia criado... // que havia organizado... diz
(228) **AP** (SIM) uma...
(229) **C** agora só descobre essa palavra
(230) **AP** não sei... // {em voz baixa} conjura
(231) **C** agora calma // “congiurati” (SIL) é pá isto deve ter sido p'raí alguma... (IND) // alguma legislação? / não
(232) **AP** conjura... //
(233) **C** não será legislação pois não? // não há por aí nenhum dicionário? {rindo}
(234) **AP** conspiração?
(235) **C** conspiração? / então e o... e o coiso é que... (SIL) a mim lembra-me uma lei / não sei porquê / lembra-me legislação... qualquer coisa desse género // porque... como está aqui olha / organizou... reorganizou... uma legislação //
Cf:

- (146) **N** pronto / o texto inicia-se com... // com o tema das conquistas / não é? (SIL) e agora por parte de quem é que foram estas conquistas?
- (147) **CS** não interessa
- (148) **Cr** (SIM) por parte de César em relação (IND)
- (149) **CS** agora diz... não / quem é o “egli”? / o que é isto? // é um homem ou é alguma coisa? {risos} //
- (150) **N** não sei
- (151) **Cr** então passa à frente

(*Apêndice III.1 – n.º26*).

Mas se, na maioria das situações, a insegurança emerge face às dificuldades concretas sentidas na resolução das tarefas, há outras situações (em menor número, é certo) em que as aprendentes já partem para o trabalho dando voz a esse sentimento, expressando a sua convicção de que não têm capacidade para compreender os dados verbais apresentados:

- (326) **C** então podemos ver se apanhamos alguma coisa do segundo / é um bocado difícil não é? mas...
- (327) **AP** pois é / se o primeiro não conseguimos o segundo também se calhar...
- (328) **C** o segundo é que não de certeza (SIL)

(*Apêndice III.1 – n.º22*);

(2ª aula com o texto alemão)

- (2) **CS** tu não vais / tu nem sequer vais traduzir o texto B / porque não tens hipótese

(*Apêndice III.1 – n.º45*) (cf. também *n.ºs 36 e 44*);

(sobre o reparo de **N** de que recolher informações (no texto alemão) não é limitar-se a traduzir uma ou outra palavra)

- (348) **CS** não tens outra hipótese // não te quero pôr a tua auto-estima em baixo / mas...
- (349) **Cr** não tens capacidade
- (350) **CS** exacto

(*Apêndice III.1 – n.º52*).

As diversas ocorrências apresentadas permitem-nos perceber que apenas uma das aprendentes – **N** –, apesar de algumas dúvidas pontuais (cf. *Apêndice III.1 – n.º43*), se destaca por uma grande confiança em si própria e no seu desempenho,

(50) **N** (...) eu... confiava no que sabia // também não tinha mais em que me apoiar
{risos}

(*Apêndice III.1 – n°82*) (cf. também *n°81*);

(14) **N** (...) pode ser... não sei algumas... uma coisa que a gente ouviu por exemplo eu não
tenho conhecimento da língua alemã mas sei algumas coisas e...

(*Apêndice III.1 – n°108*);

provavelmente decorrente de uma mais cabal compreensão dos objectivos do PP e
de uma maior consciência face à intencionalidade que preside, geralmente, à
concepção de materiais e estratégias de ensino-aprendizagem:

(343) **N** não / eu acho que é mesmo o alemão / se calhar // mais vale (IND) / o flamengo
não / o que se puser é uma língua normal que é italiano / olha no outro nestes... nestes textos /
nos textos um dois e três e quatro e cinco era tudo línguas esquisitas / que a gente não sabia /
se puseram uma língua normal no texto A que é italiano / o texto B também é uma língua
normal

(*Apêndice III.1 – n°41*) (cf. também *n°s 50 e 80*);

(24) **N** porque... / bem a ideia do projecto é mostrar-nos mesmo isso não é? / que apesar
de não termos estudado aquelas línguas... conseguíamos mais ou menos reconhecê-las //

(*Apêndice III.1 – n°79*).

Para além dela, apenas **C** e **M**, apesar de não se revelarem tão abertamente
confiantes, também não são tão enfáticas quanto **Cr**, ao nível da entrevista, na
consideração das suas incapacidades,

(58) **C** apesar de nunca ter aprendido espanhol mas... se estiver a ler algo que esteja
escrito em espanhol ou... até por ouvir... sou capaz de perceber alguma coisa

(*Apêndice III.1 – n°58*);

(50) **M** eu penso que não é / não é necessário estudá-la porque eu também não estudei
alemão / e também... // para compreender... quer dizer //

(*Apêndice III.1 – n°75*),

ainda que as tenham expresso mais abertamente aquando da resolução das
actividades (cf. *Apêndice III.1 – n°s 14 e 25*, por exemplo). Tentativa de dar a

resposta esperada, na entrevista, ou, apesar das dificuldades sentidas no confronto com os textos, progressiva abertura à possibilidade de compreensão de línguas não estudadas, como se poderá depreender das palavras de **AP** (cf. *Apêndice III.1 – n°92*)? Não podemos responder com certeza; provavelmente um pouco de ambos (cf. Capítulo 5)!

Tal sentimento de incapacidade, ou pelo menos dificuldade é, curiosamente, extensível às línguas estudadas na escola (sendo o caso mais flagrante o da aluna **I**, a única da turma que estudava Alemão) e à capacidade de recorrer as essas línguas como pontes para a compreensão dos dados verbais apresentados no PP:

- (415) **I** “wurde”? / espera aí isto é no passado é o verbo [v^aR] no passado
 (416) **C** e quer dizer o quê?
 (417) **I** é... foi
 (418) **C** foi?
 (419) **I** acho que é mas eu não tenho a certeza
 (420) **C** okay / então... foi / júlio César foi no ano / cinquenta e nove qualquer coisa...
 cônsul / e...
 (421) **I** é que eu não (IND)
 (...)
 (437) **I** mas eu não tenho a certeza se isto é eleito
 (...)
 (483) **C** cinco anos depois... reticências... // na gália? como é que é?
 (484) **I** para a gália (SIL) se eu souber isto assim no teste amanhã... já estou toda
 contente // já tenho boa nota
 Cf:
 (507) **C** ó I foste a nossa tábuia de salvação (SIL)
 (508) **I** eu... eu percebo... mas é só algumas coisas
 (...)
 (511) **I** eu não sei assim muito (IND)
 (512) **C** o quê?
 (513) **I** devia saber mais de alemão / já tenho dois anos

(*Apêndice III.1 – n°30*);

- (128) **CI** ai eu não percebo nada de inglês
 (129) **E** e percebes um pouco mais de francês?
 (130) **CI** {rindo} mais ou menos

(*Apêndice III.1 – n°61*) (cf. também *n°85*);

(49) **E** portanto elas apoiaram-se muito naquilo que tu eras capaz de fazer / se tu não fizesses parte do grupo / teriam elas conseguido realizar algumas tarefas a propósito do texto alemão? //

(50) **I** duvido

(51) **E** porquê?

(52) **I** porque o alemão não é assim muito fácil / não... tem... tem parecenças com o inglês mas... mesmo assim...

(*Apêndice III.1 – n°72*) (cf. também *n°73*);

(268) **I** ahm... “zeit” é tempo / e “frei”... é livre acho eu / {em voz baixa} agora não sei //

(*Apêndice III.1 – n°87*);

(277) **CI** ahm... este texto... é um texto em inglês // como temos conhecimento desta língua não nos é assim tão difícil compreender / ahm... é baseado no texto anterior... tem a mesma descrição embora o texto anterior nos seja mais fácil de perceber devido a ser uma língua mais parecida com o português

(*Apêndice III.1 – n°88*);

(300) **AP** ahm... aqui nós tínhamos tido... alguma... // alguma dificuldade... ahm... // nalgum... nas competições... equestres / e no... no... italiano / aqui no inglês era-nos mais fácil de compreender // havia alguns que... / algumas expressões / que no... no texto inglês nos foram mais fácil de compreender... mas de uma maneira geral o italiano compreendia-se melhor

(*Apêndice IV.1 – n°89*) (cf. também *n°90*).

Chamamos a atenção em particular para as ocorrências *n°s* 88 e 89, supra-citadas: veja-se como as alunas em causa, que tinham estudado Inglês desde o 5º ano de escolaridade (como vemos pelo Questionário de caracterização – Anexo I.2, páginas 27 e 23, respectivamente), consideram ainda assim ser mais fácil compreender o texto apresentado (sobre a estância termal de *Salice*) em Italiano do que a respectiva tradução inglesa. Mas veja-se igualmente que ambas mencionam, em diferentes momentos, as dificuldades que sentiram na aprendizagem desta língua (nomeadamente no referido questionário), facto que é certamente determinante para a forma como encaram a (im)possibilidade de a ela recorrerem.

Começámos por afirmar, neste capítulo, que apesar da nossa intenção inicial de promover aprendizagens concretas sobre as línguas incluídas no PP, este não terá sido o aspecto mais bem sucedido do Projecto. Isto não significa, porém, que o PP não estivesse dotado de potencial aquisitivo a este nível. Pelo contrário, se recordarmos a análise realizada nos Capítulos 5 e 6 deste trabalho, e se atentarmos em algumas ocorrências como as que abaixo se transcrevem, encontramos indícios de que se promoveram situações de descoberta de informação passível de ser transformada em conhecimento:

(39) **Cr** eu acho que... o texto / os textos três de cada folha fazem parte de um grupo diferente das outras

(...)

(40) **P** o sueco e o / norueguês /

(*Apêndice III.2 – n°1*);

Identificação das línguas dos textos por **CI** e **M**:

Texto A – Italiano visto que é uma Língua Itálica que provem do Latim, também pela sua grafia

Texto B – Alemão visto que tem semelhanças entre as Línguas germânicas

(*Apêndice III.2 – n°5*) (cf. também *n°6*);

(41) **E** que tipo de conhecimentos? / o que é que aprendeste? //

(42) **M** que... há várias línguas que derivam do latim / e normalmente o que nós pensamos... / por exemplo há... // várias palavras que vêm do latim / que são muito parecidas / e assim... // aprendemos a analisar... comparar // e não sei mais

(*Apêndice III.2 – n°43*).

Se o potencial aquisitivo do PP, a este nível, não foi maior, tal facto terá ficado a dever-se, também, e segundo as palavras das próprias alunas, ao pouco tempo que, apesar dos nossos melhores esforços, foi dedicado a este tipo de actividades:

(26) **C** acho que... uma horita hoje e outra horita amanhã é complicado não é? / porque... não há muito tempo / mas se calhar... tendo mais tempo disponível para... proceder a essa análise de textos e... // investir nessa ideia não é tão impossível quanto pode parecer

(27) **E** se tu dizes que é complicado uma horita aqui outra horita ali... eventualmente onde é que se poderia ir buscar mais horas digamos assim para se fazer esse tipo de trabalho?

- (28) **C** isso é complicado / porque normalmente já temos um horário tão preenchido...
- (29) **E** e então... teria que ser fora do horário das aulas / é isso?
- (30) **C** provavelmente
- (31) **E** mas isto não foi feito fora das horas das aulas / foi feito integrado... numa disciplina
- (32) **C** mas enquanto que no ano passado se calhar havia mais facilidades porque não havia um programa tão longo para dar / no décimo segundo já se torna mais difícil
- (33) **E** e este tipo de trabalho não poderia ser feito... noutra enquadramento que não o da disciplina de latim?
- (34) **C** podia nas... nas disciplinas de línguas / e até mesmo... nós por exemplo na área escola é suposto desenvolvermos a... / as nossas técnicas de... de busca de informação / por exemplo aí também poderíamos apostar nesta... neste tipo de exercício

(*Apêndice III.2 – n.º26*);

- (81) **E** (...) tu disseste que este trabalho teve algum contributo... para a tua formação / mas eventualmente não sentiste que fosse um grande contributo // o que é que poderia ter sido feito... ou que condições poderiam ter sido criadas para que esse contributo fosse maior? (...)
- (82) **CS** se tivesse sido mais tempo... / também foi pouco tempo não é? / e... se tivesse sido... pronto com mais tempo e mais acompanhamento
- (...)
- (90) **CS** p'raí... no sétimo / que é quando estão... já têm mais... pelo menos dois anos de uma língua diferente // e começam a aprender outra e depois também podia-se... ahm... inserir esse projecto no... que era p'ra dar mais... mais liberdade logo de início

(*Apêndice III.2 – n.º40*) (cf. também *n.ºs 32 e 46*).

A partir destes testemunhos concluímos, portanto, que tornar efectivas as *potencialidades formativas da integração de uma abordagem plurilingue em aula de língua* será um processo que exige tempo, um tempo que, curricularmente, nem sempre é fácil encontrar. Talvez por isso a proposta de Cassen seja no sentido de que:

introduire l'intercompréhension des langues romanes dès le primaire, c'est d'emblée donner aux enfants le plaisir d'accéder à la compréhension de deux ou trois autres langues d'Europe (2005).

7.3 O Projecto Plurilingue e a disciplina de Latim

Uma vez que o trabalho de investigação aqui relatado apresenta fortes marcas da metodologia de estudo de caso, não podemos deixar de incluir neste último capítulo de análise dos dados alguma reflexão sobre a relação entre o PP e o contexto em que ele foi implementado, isto é, a disciplina de Latim, encarada sob duas vertentes:

- uma vertente específica, caracterizada por ser “esta” disciplina de Latim em concreto, desenvolvida “nesta” turma-alvo, com “este” docente e “este” Programa Curricular (recorde-se, a este propósito, os comentários apresentados pelas alunas, no Questionário Final, à afirmação “*Saber Latim é importante para se compreender as línguas modernas*”, Capítulo 3.2, pp. 170-172);
- uma vertente mais genérica de relação entre os pressupostos subjacentes à concepção do PP e o estudo da língua latina, a que de certo modo já aludimos quando explicitámos os motivos que nos levaram a optar por desenvolver o Programa na disciplina de Latim (cf. Capítulo 2.3), mas que desejamos revisitar, iluminadas agora pelos resultados da análise.

De novo realçamos que não repetiremos aqui aspectos já mencionados, em particular no Capítulo 7.1³, referentes a algumas alterações que o desenvolvimento do PP introduziu na prática habitual da disciplina de Latim. Iremos apenas relevar alguma informação nova e potencialmente interessante que não tenha sido oportuno integrar em nenhum dos capítulos anteriores.

Uma das preocupações que desde o início esteve presente no nosso pensamento relacionava-se com o potencial contributo das actividades propostas no âmbito do PP para o processo de ensino-aprendizagem da língua latina. Dito de outro modo, ao advogarmos uma inserção curricular do Plurilinguismo, de actividades concebidas sob a égide da noção (ainda que difusa) de Intercompreensão, fazíamos-lo na convicção de que era impreterível que essas

³ Recordamos que, por inicialmente termos considerado a questão da prática escolar no seu todo, algumas vezes neste sub-capítulo remetemos para ocorrências integradas no Apêndice III.1.

actividades tivessem, de algum modo, impacte no estudo da disciplina em que fossem desenvolvidas, caso contrário não faria sentido que aí surgissem e deveriam constituir-se como módulos de formação independentes (como sucedeu, aliás, com a maioria dos produtos decorrentes dos vários projectos sobre Intercompreensão de que nos socorremos numa fase inicial deste trabalho). Não era esta a nossa aspiração e, por isso, ao nível da concepção do PP, tivemos a preocupação de que este estivesse o mais estreitamente possível ligado ao Programa de Latim e à respectiva Planificação realizada pelo professor (cf. Capítulo 2.4). Porém, tal como em relação ao potencial aquisitivo do PP, intenções e acções poderiam não coincidir; daí que tenhamos tido, desde o início da intervenção junto da turma, a preocupação de recolher as percepções das aprendentes em relação a esta matéria – motivo pelo qual a análise agora em curso é suportada, principalmente, pelos dados oriundos dos inquéritos (Diário, Questionários e Entrevistas).

Comecemos, então, pela leitura do Diário II (Anexo II.1.1b), em que as alunas eram instadas a reflectir sobre o contributo, para a sua aprendizagem do Latim, das actividades até então realizadas (Introdutória e Principal do 1º Módulo):

AP - com a análise dos textos em várias línguas, agora no latim tento com uma primeira leitura captar as ideias principais através de palavras que conheço e retirar o significado de outras pela aproximação com algum vocabulo conhecido;

C - tendo retirado alguns conhecimentos, mesmo que poucos, dos dois textos estudados, em contacto com o texto latino, foi-me mais fácil entender uma parte do seu conteúdo;

CI - adorei fazer os outros trabalhos, traduzindo vários textos, em várias línguas pois reconheço que são parecidas com o latim e traduzindo novamente os textos latinos nota-se muito isso;

Cr - talvez raciocinemos melhor e possamos tirar conclusões mais correctas recorrendo à semelhança de vocábulos de outras línguas;

I - os textos que nos foram dados para analisar, continham linguas parecidas com o latim, e agora cada vez que analiso um texto em latim tento ver (em cada palavra que não conheço) com que se parece e assim chegar ao seu significado;

M - existem várias palavras em latim que são iguais ou semelhantes a outras línguas;

N - como o latim também é uma língua que ainda não dominamos (nem de perto nem de longe) como à nossa, também podemos aplicar estes métodos, anteriormente usados, para compreender a mensagem do conteúdo do texto latino, recorrendo a semelhanças com outras línguas;

(Apêndice III.2 – n°4).

Segundo inferimos desta leitura, os contributos identificados pelas aprendentes situam-se, sobretudo, a dois níveis:

- por um lado, encontramos um contributo de tipo mais estratégico, isto é, o trabalho desenvolvido teria permitido adquirir conhecimentos sobre as temáticas em estudo nos textos latinos e, por isso, serviram uma estratégia de ensino-aprendizagem com que as aprendentes já estariam familiarizadas e que encontrámos igualmente na maioria dos Manuais Escolares desta disciplina, nomeadamente o usado por esta turma – a apresentação de um ou mais textos informativos no início de cada unidade temática, textos geralmente em Português, enquadreadores das temáticas civilizacionais a estudar (critério predominante na estruturação dos conteúdos programáticos) e preparatórios da compreensão/tradução dos textos latinos (cf. C e, embora não tão claramente, CI);
- por outro lado, é identificado um contributo de índole sobretudo processual, relacionado quer com a forma de abordar os textos – aposta numa primeira recolha de ideias-chave (**AP**), quer com a forma de abordar os vocábulos, a descoberta do seu significado – aposta numa comparação inter-linguística, eventualmente em detrimento de um recurso imediato ao dicionário, prática que chega a gerar uma espécie de “dependência” em muitos estudantes de Latim⁴ (e

⁴ Cf.: *todos aqueles que alguma vez deram aulas de Latim ou de Grego já puderam assistir a um espectáculo frenético, mas que inclui alguns elementos de comicidade, com os alunos a manusearem o dicionário à procura das palavras com que depararam no texto. Todos sabemos que essa procura é muitas vezes feita praticamente às cegas e, sobretudo, sem um sério momento prévio de reflexão sobre o texto e sobre cada uma das palavras que o compõem* (Torrão, 1997: 175).

também de LE), de modo que até os significantes mais “simples”, mais próximos do Português LM, são consultados (cf. I, M e N).

Talvez seja a isto mesmo que Cr se refere quando diz que “*talvez raciocinemos melhor*”; provavelmente esta mesma ideia terá estado no espírito de CI quando, já na Entrevista I, procura explicar que nas aulas do projecto “*tentamos mais*”, pois quando não sabem o significado de uma palavra latina tentam comparar com outra língua – “*por exemplo temos uma palavra no francês e depois a palavra que o professor nos dá a gente tira... consegue descobrir o que é que quer dizer*” (Apêndice III.2 – n°13; cf. também n°27). E embora possa parecer uma constatação óbvia, esperada e pouco relevante, o facto de várias alunas a mencionarem indicia que este foi um contributo marcante: aperceberem-se de que dispunham de recursos diversos (línguas diversas) para a compreensão dos vocábulos latinos, serem “forçadas” a activar esses recursos, parece ter-lhes conferido segurança, auto-confiança e, sobretudo, um maior grau de autonomia em relação ao trabalho com o Latim, pelo menos a este nível de “descodificação vocabular”,

(7) **E** e portanto qual é a relação então que existe entre esse trabalho que fazem no latim

(8) **AP** (INT) ajuda-nos / ajuda-nos a... a compreender melhor o latim / mesmo procurar... ver que o latim afinal está... na nossa própria língua

(Apêndice III.2– n°10) (cf. também n°11);

(3) **E** e... que relação existe entre este tipo de trabalho e aquele que vocês fazem habitualmente nas aulas de latim?

(4) **CS** uma relação que melhora / ahm... em termos de tradução de textos de latim vai melhorar / porque depois nós já estamos... depois também pensamos naquelas palavras que conhecemos mais / já dá mais p’ra traduzir melhor

(5) **E** ou seja / deixa ver se eu percebi a tua ideia / tu achas que... realizar este trabalho / faz com vocês ao traduzir os textos latinos / relacionem as palavras que encontram com mais... línguas? / é isso?

(6) **CS** sim / e até com a própria... com a nossa própria língua

(Apêndice III.2 – n°16).

Não esqueçamos, porém, de relacionar esta mudança de pensamento das aprendentes com outro facto que já apresentámos, e que respeita à visão

compartimentada das línguas, provavelmente quer como entidades em si quer como objectos de aprendizagem:

(100) **N** eu acho que tem que haver uma maior interligação entre as línguas / porque por exemplo nós temos... o francês num canto estanque da nossa memória... como temos o latim noutra canto estanque / e o inglês... e o português / e se houvesse uma complementaridade entre as línguas ajudava-nos imenso

(101) **E** e essa complementaridade passa por quê?

(102) **N** eu... eu não sei como é que passava / não sei... se calhar os programas estarem mais relacionados / em vez de andarmos a dar... também se bem que a gente dá a história de cada língua não podemos relacionar os programas / mas... haver uma forma delas se relacionarem melhor... em termos de programa / em termos... de forma como o professor encara... / a matéria... serem mais semelhantes / para nos ajudar a nós

(*Apêndice III.1 – n.º111*) (cf. também *Apêndice III.2 – n.º23*).

Constituirá, neste contexto, uma surpresa que o trabalho didáctico, de índole plurilingue, tenha contribuído para uma maior consciencialização da proximidade entre as línguas latina e portuguesa (cf. *Apêndice III.1 – n.º92*)? Pensamos que não, pois a análise dos dados tem vindo a demonstrar que a promoção da comparação interlinguística foi um dos aspectos marcantes do PP, em relação às alunas, e este facto reflecte-se naturalmente na relação entre estas duas línguas.

Uma vez que, no que se refere aos contributos do PP para a aprendizagem do Latim, o discurso das aprendentes girava sempre em torno dos aspectos acima analisados, aquando da Entrevista Final (Anexo V), optámos por tentar compreender o contributo do estudo desta língua para a formação das alunas, nomeadamente linguística (e usámos este termo por considerarmos que seria o que elas melhor entenderiam, dada alguma confusão que se gerou na primeira entrevista realizada, a **M** – cf. início de *Apêndice III.1 – n.º106*).

Um dos contributos mais referidos pelas aprendentes relaciona-se com uma melhor compreensão do funcionamento das línguas, em particular o Português (apenas **I** refere um contributo mais instrumental em relação ao curso que pretende frequentar – arqueologia; cf *Apêndice III.1 – n.º105*):

(52) **AP** porque... o latim / ajuda-nos a compreender... / eu a latim aprendi por exemplo complementos de que nunca falámos... / que nunca... não tenho conhecimento deles a português / e esse aprofundamento de conhecimento que nós fazemos a latim... que não fazemos a português / faz com que nós conheça... / faz com que... / nós conhecemos melhor o português / é assim... nós não vamos para português conhecer o latim...

(Apêndice III.1 – n°94);

(36) **C** como o latim é uma língua bastante complicada / que... não é assim... não é em cinco minutos que se percebe o texto / é preciso estar ali a analisar aquilo com calma / ahm... / se calhar... / tenho... tenho mais... aquela consciência de que é preciso estar ali com calma... a analisar o que é que lá poderá estar... / e até mesmo outras línguas / por exemplo o português / a... a nível de... / de verbos e... / não... não tinha grandes conhecimentos sobre isso e aprofundei-os mais graças ao latim

(Apêndice III.1 – n°97);

(52) **CS** para já... com o latim aprendi muito mais coisas sobre... a gramática portuguesa // e... e também a natureza de muitas palavras... também portuguesas // acho que basicamente foi isso

(Apêndice III.1 – n°102).

As alunas atribuem grande importância a este desenvolvimento de uma competência metalinguística (cf. Duarte, 1987), na medida em que ele contribui, por sua vez, para o desenvolvimento de competências de compreensão, em particular da língua latina, mas não só:

(50) **AP** tem-me ajudado a compreender melhor... a nível do português... o significado das frases / por exemplo nós... lemos uma frase e... captamos... / os alunos de latim penso que captam melhor a mensagem... o conteúdo da frase... o que ela pretende que nós... façamos do que por exemplo um aluno que não tenha latim / porque nós... acho que... / por exemplo quando nós temos um texto... ou qualquer coisa... / ahm... // é-nos mais fácil compreender a mensagem dele porque temos... outro tipo de formação / penso que sim

(Apêndice III.1 – n°94);

(154) **CI** eu acho que o latim é muito importante

(155) **E** porquê?

(156) **CI** porque... por causa do português

(...)

- (160) **CI** é que há palavras... // às vezes nós estamos a traduzir textos e... nós devíamos saber no português e não sabemos / o professor é que tem que estar a explicar em português que é para nós... conseguirmos... // desenvolver no latim
- (161) **E** portanto... nomeadamente ao nível do vocabulário é que estás a dizer que sabem poucas palavras em português
- (162) **CI** (INT) sim
- (163) **E** e estudar latim ajuda-vos a saber mais / é isso?
- (164) **CI** é é isso
- (...)
- (170) **CI** eu acho que é... é como já disse aprofunda... é... // é uma língua que é parecida com o português mas acho que aprofunda ainda mais
- (...)
- (172) **CI** tem outra análise de texto...

(Apêndice III.1 – n.º98)

Veja-se, a este propósito, Cook, 1991, que nos dá conta de que um dos grandes argumentos usados a favor da aprendizagem das línguas clássicas é o potencial de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de pensamento lógico e reflexivo dos sujeitos. Confronte-se, igualmente, as palavras de Ribeiro e a afirmação de Pecante:

o Latim afigura-se-me um óptimo estimulante da actividade mental [...]. Uma vez dominados os mecanismos que o regem, o exercício continuado e regular que a prática impõe surge como uma espécie de ginástica do espírito, que o mantém desperto e em forma e que ajuda – e ensina – a pensar (Ribeiro, 1987: 59/60);

o aluno que estuda latim está indubitavelmente melhor preparado para a aprendizagem de línguas estrangeiras. A própria estrutura da língua latina obriga-o a ser cuidadoso na sua análise. [...] Daqui o estabelecer-se uma disciplina de pensamento, um hábito de raciocínio lógico que se irá reflectir em toda a actividade intelectual do aluno, tanto na escola em cada uma das disciplinas do currículo, como na vida profissional e, por extensão, em toda a sua vida de indivíduo e de cidadão (Pecante, 1987: 65).

É na referência àquela contribuição mútua entre a aprendizagem do Latim e do Português que mais uma vez emerge a afirmação/consciencialização de uma

visão (e prática) compartimentada das línguas e sua aprendizagem, em particular no que respeita às línguas modernas:

(56) **AP** o inglês... não nos dá esse conhecimento por exemplo / nós... / aprendemos inglês mas não exploramos o português / ao estudarmos inglês... não... / estamos a estudar inglês não estamos a explorar o português / e o latim... exploramos o latim... exploramos o português e ajuda-nos muitas vezes... no inglês ou no francês porque... há situações idênticas

(Apêndice III.1 – n°94);

(42) **C** enquanto que... que o inglês e o francês têm uma estrutura muito parecida com a nossa / sujeito... predicado... complemento directo ou indirecto... no latim não / está tudo misturado e temos que estar a ver pela term... pela desinência... o que é que poderá ser e o que não poderá

(...)

(47) **E** e não poderias ter aprendido qual era a função... no inglês?

(48) **C** não

(49) **E** não? / porquê?

(50) **C** porque... como temos uma estrutura tão parecida... como a estrutura é tão parecida com o português / os professores nunca... nunca investiram muito nisso pensando que nós tínhamos aprendido isso a português / no latim como é... é mesmo necessário conhecermos essas estruturas... temos aprofundado mais aquilo que deveríamos ter dado a português

(Apêndice III.1 – n°97);

(53) **E** achas que... o latim te exige as mesmas coisas que te foram exigidas no estudo das outras línguas?

(54) **CS** não

(55) **E** então o que é que o latim exige que as outras não exigem... ou o contrário?

(56) **CS** exige muito mais / porque o latim basicamente é sintaxe... é gramática... e... temos que saber as coisas porque temos que... compreender e também decorar às vezes muitas coisas / e... enquanto nas outras línguas é mesmo para aprender a falar... com essas línguas e o latim não serve muito para falar

(57) **E** então... mas tu para saberes falar noutras línguas não precisas também saber... a gramática?

(58) **CS** (INT) sim sim / só que... o latim é diferente / o latim é mais... traduções e... // pelo menos é isso que eu penso / não sei... as outras línguas é mais à base de... / por exemplo a latim nós não aprendemos como no início... pronto no início do décimo ano a latim não... não aprendi o mesmo que aprendi no primeiro ano de... de outra língua // chegávamos por exemplo a francês e era como é que te chamas... e isso / e a latim não / chegámos e começámos logo a... a ver a parte de como é que se traduzia os textos... e as declinações... e isso tudo

(Apêndice III.1 – n°102).

Parece surgir, por isso, como proposta ainda não plenamente concretizada o repto de Duarte:

Definir como um dos objectivos do ensino do Latim um trabalho reflexivo sobre a estrutura, o funcionamento e as tendências de mudança das línguas em que a nossa prática quotidiana e a nossa memória cultural se configuram teria, a meu ver, um inestimável valor: contribuiria decisivamente para a criação, na instituição escolar, de um espaço em que ensino da língua materna, ensino de línguas clássicas e ensino de línguas vivas estrangeiras pudessem ser concebidos e praticados de uma forma articulada (1987: 271).

Como podemos constatar pelo que foi até aqui referido, não conseguimos que ficasse muito claro no pensamento das aprendentes a relação entre o estudo do Latim e o desenvolvimento de capacidades de compreensão em línguas em geral, e não apenas no Português. Mas foi já relevado em diversos momentos da análise o potencial contributo do desenvolvimento de uma capacidade de reflexão de índole etimológica para, nomeadamente, o processo de tornar transparentes dados verbais que não sejam imediatamente identificados por semelhanças com outras línguas⁵. E este facto, por si só, torna interessante a possibilidade de se fazer um trabalho de índole plurilingue em que as línguas clássicas estejam também integradas, inclusivamente em função de uma visão interdisciplinar e integradora das línguas. Afinal:

la curiosité etymologique procède de la conscience qu'a tout sujet parlant que la langue évolue, ne reste jamais stable. La langue sollicite ainsi la réflexion et les interrogations du locuteur confronté au pourquoi du changement (Yaguello, 1988: 16/17).

Não podemos, também, ignorar que, se advogamos um ensino de línguas que se paute por objectivos formativos, e não apenas instrumentais, aqueles poderão ser perseguidos, ao nível do currículo escolar, por qualquer uma das disciplinas de línguas propostas. O estudo do Latim poderá, eventualmente,

⁵ Refiram-se as palavras de Torrão, a propósito de estratégias para a aprendizagem do vocabulário latino: igualmente útil é a exploração etimológica e a aproximação ao português e a outras línguas modernas que o aluno conheça. Este último aspecto tem uma vantagem suplementar já que permite ao aluno enriquecer em simultâneo o vocabulário da língua clássica que estiver em jogo e ainda o vocabulário português ou das outras línguas modernas (1997: 178).

favorecer uma concentração no desenvolvimento de competências de compreensão escrita (incluindo as competências metalinguística, de leitura, de tradução e estratégica várias vezes referidas ao longo deste trabalho), uma vez que não contempla a vertente da oralidade e não enfatiza a produção, e, neste sentido, favorecer também momentos de reflexão sistematizada sobre o funcionamento das línguas (o que não significa, porém que este trabalho não possa ser desenvolvido igualmente na aprendizagem de outras línguas):

Toda a nossa aprendizagem, refiro-me à das línguas clássicas, se processa através do texto escrito [...]. O texto é para nós o elemento fundamental sobre que assenta a aprendizagem, no seu tratamento reside o essencial de toda a interacção do aluno com a língua e com a cultura. [...] Da abordagem do texto na aula, da adesão ao texto, da capacidade de compreensão, das competências de leitura resultará o fracasso ou o êxito de quem o lê e de quem o estuda. Ler é essencialmente compreender. [...] O que se pretende com a leitura de um texto é a construção do sentido [...]. No nosso caso concreto, em que o diálogo se processa em diferido, a muitos séculos de distância, numa língua diferente, através do texto escrito, a compreensão corresponde a progressivas fases de aprendizagem e obtém-se em boa parte à custa do raciocínio, pela construção de inferências assentes no conhecimento anterior do aluno e na informação contida no texto (Freire, 1997: 194/196).

O estatuto do Latim como fonte, mais ou menos profícua, de referências para a maioria das línguas da Europa poderá, ainda, proporcionar uma base de conhecimentos que permita uma aproximação mais bem sucedida a essas línguas, pelo menos ao nível das palavras cognatas e do léxico que Meissner *et al.* (2004) designam por erudito, científico e semi-científico e que acaba por fazer parte do vocabulário corrente dos cidadãos:

o conhecimento do latim não é apenas vantajoso para um melhor conhecimento da língua portuguesa, é igualmente um belo auxiliar para o ensino da língua francesa e de outras línguas românicas (ou não fosse a grande maioria do vocabulário destas línguas resultante da evolução do léxico latino; note-se que cerca de 80% das palavras portuguesas e francesas provêm do latim) e até de línguas não românicas, como por exemplo o inglês e o alemão que, como sabemos, embora não tenham uma relação tão directa com o latim, se encontram, contudo, a ele profundamente ligadas sob o ponto de vista linguístico e cultural (Couto, 1999: 208).

Terminamos esta reflexão salientando, ainda, que o PP pretende constituir-se como um tipo de abordagem passível de ser desenvolvido em diferentes contextos de aprendizagem formal de línguas, pelo que as potencialidades e limitações detectadas serão pertinentes independentemente da língua-alvo da disciplina. Explicitando: não foi um objectivo desta investigação questionar a pertinência do estudo das línguas clássicas, em particular do Latim⁶, mas a opção pelo desenvolvimento do Projecto Plurilingue em aulas de Latim, para além das motivações já apontadas no Capítulo 1, pretendeu mostrar que este tipo de trabalho pode ser levado a cabo em qualquer aula de língua, e não exclusivamente em aulas de línguas modernas.

O Latim é, acima de tudo e antes de tudo, uma via de acesso a um mundo cultural europeu, com valores muito específicos [...]. O Latim é, pois, um veículo transmissor de uma cultura do passado, que se define no presente e se projecta no futuro, e que tem, como língua-mãe europeia, um papel importante a desempenhar como elemento aglutinador de uma Europa culturalmente cada vez mais unida (Pecante, 1987: 67).

⁶ A este propósito limitar-nos-emos a citar Alvelos: *E para que serve o Latim aqui e agora? O Latim é uma disciplina privilegiada [...]: desenvolve o espírito de observação, contribui para uma maior flexibilidade intelectual, é um veículo de cultura exemplar, contribui para o melhor conhecimento da língua portuguesa e das demais línguas românicas. [...] O Latim [...] engloba, no seu contexto, todo um conjunto de mitos que transportam questões recorrentes da existência humana, presentes nas culturas e civilizações mais distantes, e que permanecem hoje enquanto interrogações perenes da nossa existência. Um exemplo disso é a recuperação de temáticas clássicas nas artes plásticas ao longo dos séculos [...] É também evidente a permanência de certos temas que versam as nossas questões de sempre, da condição humana, temas que povoam os textos antigos e que continuam a surgir na produção literária contemporânea [...]. E então?... para que serve o Latim aqui e agora???... Vai servir para guardar em si a essência de uma cultura que se prepara hoje para sofrer mutações incalculáveis. Aqueles que ao Latim tiverem acesso serão donos de uma herança preciosa, porque poderão, em qualquer altura, compreender a essência da comunicação humana, qualquer que seja a forma segundo a qual ela nos venha a surgir (1997: 72 & 76).*

Em síntese (3)

Desafios à implementação de actividades plurilingues em sala de aula

A Parte II desta tese termina com uma sistematização de conceitos e temáticas que, a propósito da análise efectuada (em particular ao longo dos Capítulos 6 e 7), nos ajudam a consciencializar alguns dos desafios que se colocam à implementação de actividades plurilingues em sala de aula. Acreditamos que, apesar de contextualizadas pelo desenvolvimento do PP por nós concebido, estas reflexões nos permitem fazer algumas inferências generalizáveis em termos destes desafios e, assim, pôr em relevo algumas das temáticas a que devemos estar atentos se procurarmos implementar uma abordagem deste tipo.

⇒ O trabalho proposto no âmbito do PP revestiu-se de grande novidade face à prática escolar a que as aprendentes estavam acostumadas, o que fez emergir alguns conflitos, ao nível do seu pensamento, quer em relação à proficuidade deste tipo de abordagem em contexto de ensino-aprendizagem escolar de línguas, face sobretudo ao que consideravam ser os objectivos deste processo, quer em relação ao próprio papel, neste contexto, dos conhecimentos prévios por elas desenvolvidos, sobretudo quando a sua origem não residia num processo de aprendizagem formal. Este conflito ao nível do pensamento, longe de ser, a nosso ver, um obstáculo ao trabalho proposto, pode constituir-se como pretexto para reflexão, tanto por parte de alunos como de professores. Reflexão acerca do porquê das práticas que implementam; reflexão sobre a necessidade de adequação das práticas aos objectivos de aprendizagem traçados, que poderão ser de tipo diverso; reflexão, enfim, sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, na sua totalidade, diversidade, complexidade e interactividade ou interdisciplinaridade:

(100) N eu acho que tem que haver uma maior interligação entre as línguas / porque por exemplo nós temos... o francês num canto estanque da nossa memória... como temos o latim

noutro canto estanque / e o inglês... e o português / e se houvesse uma complementaridade entre as línguas ajudava-nos imenso

(101) **E** e essa complementaridade passa por quê?

(102) **N** eu... eu não sei como é que passava / não sei... se calhar os programas estarem mais relacionados / em vez de andarmos a dar... também se bem que a gente dá a história de cada língua não podemos relacionar os programas / mas... haver uma forma delas se relacionarem melhor... em termos de programa / em termos... da forma como o professor encara... / a matéria... serem mais semelhantes / para nos ajudar a nós

(Apêndice III.1 – n.º 111).

⇒ Ao trabalhar, em sala de aula, com dados verbais escritos em línguas não estudadas, é fundamental pensar sobre o processo de leitura – a via de acesso ao sentido dos dados – e, neste contexto, a capacidade de inferência assume-se como componente fundamental da competência estratégica do leitor, que é quem produz significado a partir deste processo (cf. Fenner, 2001), em particular quando não pode recorrer a fontes de informação externas, como gramáticas e dicionários, seja por falta de oportunidade, ao longo dessa interação, seja por propósito formativo explícito. De facto,

un primer tropiezo en la lectura radica en la incapacidad del aprendiz de determinar el significado léxico de ciertas palabras clave, lo que supone una pérdida del significado, un problema en la decodificación del texto. Este tipo de fallo puede subsanarse fácilmente recurriendo a una fuente externa, sea el profesor o el diccionario. Sin embargo, en el caso que nos interesa, otra forma de corregir este fallo consiste en la aplicación de algunas estrategias que sirvan para inferir el significado de la palabra desconocida (Jouini, 2005: 104).

Concordando com Jouini em relação ao que “nos interesa”, no caso em particular, o desenvolvimento de uma capacidade de inferência que, podendo ser oriunda do desenvolvimento de competências de leitura em LM, se estenda à leitura em LE, consideramos também pertinente a sua proposta em relação ao facto de que,

cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de comprender un texto escrito, deben saber que estrategias y procedimientos utilizar para poder inferir la información implícita del texto. Enseñar a nuestros alumnos hacer inferencias, basadas en sus conocimientos previos y lingüísticos, acerca del significado de una palabra extraña [...] es el modo de proceder más idóneo dentro del aula

para desarrollar su habilidad comprensiva y convertirles en lectores autónomos capaces de superar cualquier obstáculo que dificulta su proceso de comprensión lectora (op. cit.: 113).

A nossa análise relevou, então, a importância da inferência, comprovando a filiação desta proposta (PP) no âmbito da Didáctica do Plurilinguismo que, segundo Meissner, assenta na “teoria inferencial”, ou seja, na realidade da interacção entre os conhecimentos prévios linguísticos e culturais com dados de uma nova língua e cultura-alvos:

la didáctica del plurilinguismo quiere analizar todo esse potencial inferencial; tanto a los niveles de las superficies de los idiomas en interacción – esto concierne a las bases lingüísticas de transferencia que sean positivas o negativas – como a el de la explotación de estrategias y técnicas de aprendizaje (Meissner, s.d.).

Também Tyvaert releva a importância do processo de leitura na compreensão de línguas ainda não dominadas pelos sujeitos (a propósito do Eurom4) e enumera alguns procedimentos que poderão ser profícuos neste processo e que encontramos, também, ao longo da análise dos dados, embora nem sempre, no nosso caso, devida e conscientemente articulados:

La connaissance du thème du texte, la possession d'informations encyclopédiques sur ce thème, l'utilisation d'hypothèses sémantiques fondées sur des ressemblances de formes observées tant sur quelques mots que sur quelques structures, l'amélioration progressive de la représentation commandée par le texte depuis un état très général vers des états de plus en plus précis en fonction de réexamens de plus en plus informés du texte, sont autant de données et de techniques à l'œuvre dans toute lecture (procédure entendue évidemment ici comme élaboration d'un sens à partir d'un texte et non pas seulement comme récupération d'une version orale à partir d'une entrée graphique) (2003: 63).

Acosta, também no contexto daquele projecto, dá-nos igualmente conta de que,

les équipes de chercheurs ont pu constater que les niveaux de compréhension s'organisaient en fonction de la familiarité des sujets traités dans les textes, de la langue de départ, de la "transparence vs l'opacité" du lexique et aussi en fonction des différents domaines de la grammaire (2001).

⇒ Ao longo do PP depáramo-nos, assim, com um processo em que,

la construction du sens se fait souvent par petites touches en s'appuyant principalement sur les séquences immédiatement «transparentes», puis en «devinant» les séquences apparemment opaques grâce à des références régulières au contexte précédent, voire même à l'hors-texte, ou grâce à une progression continue qui sait éviter les écueils avant de reprendre l'ensemble et d'atteindre un résultat jugé satisfaisant (Castagne & Ruggia, 2004),

pelo que também as nossas alunas evidenciaram, como os sujeitos participantes no projecto de Tyvaert, alguma capacidade inferencial, que talvez não estivesse mais desenvolvida por nem sempre ser valorizada em contexto escolar:

ces constatations [...] ne trouvent leur explication que dans la manifestation d'une capacité inférentielle des apprenants complètement insoupçonnée, les dotant effectivement de facilités de déchiffrement très puissantes (2003: 61).

⇒ Torna-se, então, fundamental, neste tipo de abordagem, que se reflecta sobre as estratégias de identificação de transparências, não só de modo a que os aprendentes as consciencializem, mas também com vista à proposta, pelo professor, de procedimentos alternativos de desocultação dessas transparências, em momentos em que os alunos não o consigam fazer pelos seus próprios meios. Neste caso, ele poderá, como o fez, ocasionalmente, o professor da nossa turma,

reproduire le processus d'acquisition en paraphrasant le mot à découvrir jusqu'à compréhension. Il peut aussi choisir de présenter un paradigme de synonymes jusqu'à coïncidence entre les deux langues. Dans une pédagogie des langues proches, l'enseignant peut s'appuyer sur les apports positifs de la proximité linguistique [...] et se focaliser sur ce qui diffère (Robert, 2004: 506).

⇒ Esta abordagem põe em evidência a estreita ligação entre os processos de leitura e tradução, como componentes fundamentais da compreensão de dados verbais escritos em LE, nomeadamente no que se refere aos procedimentos de *bottom-up* e *top-down*. Relevamos, por isso, a necessidade de uma consciencialização destes processos e, em particular, de uma prática reflectida do “processo interactivo” de leitura (inicialmente descrito por Stanovich, em 1980,

como *interactive-compensatory model*), de modo a que os aprendentes sejam competentes no recurso a ambos os tipos de leitura, simultaneamente, e, assim, *deficiencies at one level can be compensated for by any other level, regardless of whether it is higher or lower in the hierarchy* (Nunan, 1993: 84). É, precisamente, este tipo de trabalho que Klett afirma procurar realizar nos seus cursos de leitura-compreensão, parcialmente inspirados nos projectos sobre Intercompreensão:

nous encourageons à tout moment un travail interactif entre les processus ascendant (bottom-up ou data-driven) et descendant (top-down ou concept-driven). Ceci revient à dire que la circulation des flux d'information se fait dans un va-et-vien incessant des niveaux perceptifs [...] vers des traitements plus conceptuels (dirigés par les connaissances que le sujet a déjà stockées) [...]. Il s'agit de combiner le travail au niveau de la microstructure avec celui qui cherche à reconstruire la macrostructure (1998).

Este procedimento interactivo será tanto mais útil, no tipo de compreensão em questão, quanto, *according to Stanovich [...] given deficient decoding skills, poor readers may actually be more dependent on higher-level processes than proficient readers, a suggestion that is consistent with several empirical studies into reading comprehension* (Nunan, 1993: 84). Ora, no caso particular da compreensão de línguas não estudadas, podemos considerar que os “leitores” são “*poor readers*” e, por isso, revestem-se de particular relevância, para uma boa prossecução dos objectivos de compreensão, os conhecimentos prévios activados aquando do processo de leitura, em especial os conhecimentos sobre o tema e o tipo de texto, e ainda os processos de *scanning the text for headings, sub-headings and non-text material such as pictures* (*op. cit.*: 82) – algo que, por exemplo, as nossas aprendentes não rentabilizaram –, e de *skimming the text and thinking about the content, and then writing down a number of questions that you would like the text to answer for you* (*idem ibidem*), uma estratégia em que, pela activação do conhecimento prévio, se podem fazer previsões acerca do conteúdo do texto.

Castagne & Ruggia confirmaram, com o projecto Eurom4, esta ligação particular entre leitura e tradução e, por isso, consideram como uma parte importante do trabalho do formador, no âmbito daquele método,

persuader les apprenants que la méconnaissance linguistique des langues à apprendre n'est pas un obstacle en soi. Il doit leur montrer comment développer des pratiques de «bon» lecteur, que certains possèdent déjà dans leur langue maternelle, mais qu'ils semblent oublier en statut de lecteur «débutant» dans une autre langue (2004).

Igualmente em Meissner *et al.*, a propósito do projecto EuroCom, encontramos a afirmação de que: *les activités essentielles et indispensables pour toute intercompréhension sont l'identification de forme [lecture] et la re-construction de sens et de fonction [compréhension]* (2004: 43). Destaque-se, ainda, que os autores referem, a este propósito, a necessidade de se realizarem estudos empíricos sobre o que designam de “bons leitores intercompreensivos”, tal como já existem sobre os “bons leitores” em LM ou L2.

Uma espécie de curiosidade ainda a propósito da leitura: aparentemente confirma-se a afirmação de Alderson (1984), apresentada por Souchon (1991: 120) de que *the skilled L1 reader will, except in exceptional circumstances, require some knowledge of the FL [foreign language] before he can read in it with any facility*, uma vez que são algumas das nossas alunas que melhores resultados apresentaram, quer no percurso escolar de estudo de línguas, quer nos instrumentos de caracterização linguístico-cognitiva, que por vezes parecem mais renitentes em aceitar as potencialidades de se compreender uma língua que não se estudou.

⇒ Evidencia-se, assim, a nosso ver, a necessidade de se clarificar o conceito de tradução e o seu objectivo nas aulas de língua. Conscientes de que a tradução, *como qualquer outra prática comunicativa, envolve uma dupla dimensão: a actividade de recepção – leitura, compreensão, análise de texto – e a actividade de produção – escrita, expressão, produção de texto* (Raposo, 1994: 62), é fundamental esclarecer-se, nomeadamente quando aos aprendentes é solicitada esta tarefa, que tipo de produção se espera que eles produzam: se uma *tradução que substitua o texto-fonte pelo “mesmo” texto em língua-alvo (idem)*, ou se um outro tipo de produto cuja finalidade seja “apenas” a manifestação da compreensão do texto-fonte.

Esta abordagem sugere, de facto, uma aposta consciente e consciencializadora no papel pedagógico da tradução no contexto de aulas de LE, já que o objectivo da abordagem não será o desenvolvimento de uma competência de tradução, pelo menos no sentido em que esta é apresentada por Orozco e Albir (2002) e que poderá constituir, no âmbito da aprendizagem escolar, como que o rudimento de uma competência de especialização em tradução, mas o desenvolvimento de uma competência de compreensão de dados verbais desconhecidos. A aula de LE assumir-se-á, assim, como um contexto onde será admissível o recurso pontual à *tradução palavra a palavra* ou à *tradução interlinear*, com o objectivo de fazer realçar os aspectos contrastivos, demonstrando que nem sempre existem correspondências directas entre as línguas (Alegre, 2003: 49), mas onde o recurso a este tipo de tradução, com objectivos específicos, em particular, de desenvolvimento de competências metalinguísticas, não substitua a valorização da “tradução pedagógica” (García-Medall, 2001; Alegre, 2003) como meio de acesso à compreensão dos dados verbais, num processo que pode não implicar a *tradução integral de textos*, o que permite ao professor uma gestão adequada do tempo dedicado à tarefa de tradução na planificação da aula (*idem ibidem*). Afinal, la traducción obedece a los imperativos de la comunicación. No es una mera comparación y búsqueda de correspondencias entre L1 y L2, sino que es la búsqueda del sentido último de los mensajes (García-Medall, 2001: 115). Neste mesmo sentido encontramos o testemunho de Castagne:

Eurom4 [...] n'envisage la «traduction» au sens très large du terme que comme outil oral de vérification de la compréhension du texte et non pas comme objectif en tant que tel. [...] Elle vise la compréhension avant la traduction. [...] Elle propose aussi des pistes intéressantes pour l'enseignement de la traduction (Castagne & Ruggia: 2004).

Confirma-se, assim, que a favor da tradução [na aula de LE] emerge um discurso teórico que reconhece o contributo de diferentes línguas para o ensino/aprendizagem das línguas, o plurilinguismo, o qual, certamente abrirá novas possibilidades de interpretar esta tarefa (Rita, 2005: 69).

⇒ Neste quadro de implementação de actividades de índole plurilingue, que pertinência assumirá, então, a reflexão sobre os processos de “compreensão”, “tradução”, “interpretação” e “análise”, e uma eventual definição e distinção dos mesmos?

Aceitamos, com Souchon, que não será necessário atribuir um papel preponderante à *manipulation de termes “savants”* (1991: 121), no que respeita, especificamente, à designação, pelos aprendentes, das estratégias de compreensão utilizadas; mas a falta de precisão encontrada neste domínio pode ser indício de *une indigence certaine au niveau de précision des concepts [e] etant donné que nous sommes cette fois dans le domaine de l'appris, se pose naturellement le problème du rôle de l'Ecole (idem)*, talvez não só na nomeação e clarificação do uso dos conceitos, como na própria reflexão sobre os vários processos em causa. Será esta, alguma vez, realizada de forma explícita? Este aspecto de consciencialização de processos será um factor a não negligenciar nesta abordagem, sobretudo se concordarmos que o desenvolvimento das componentes “meta” da inteligência do indivíduo, que são as que lhe permitem planificar o que vai fazer, regular o que está a fazer e avaliar o que fez (Morais, 1988), são fundamentais para uma melhoria da sua competência de aprendizagem, uma aprendizagem que não é considerada apenas em termos de produto, mas de processo activo, dinâmico e estratégico de processamento de informação:

o pensamento metacognitivo leva à consciencialização das competência que se possuem e das que é necessário desenvolver ou adquirir para a realização das tarefas. Permite assim a flexibilidade perante as novas situações e a interacção consciente entre as características pessoais, a especificidade das tarefas e as estratégias a seleccionar. [...] Se os professores forem preparados para ensinar os alunos a usar estratégias que os tornem conscientes dos processos cognitivos utilizados na compreensão dos textos e se os alunos aprenderem a seleccioná-los, de acordo com as finalidades da leitura, eles progredirão na aprendizagem, ao mesmo tempo que se preparam para a vida activa (op. cit.: 14/15).

⇒ Ao longo da implementação do PP emergiram, também, indícios de uma competência estratégica das alunas, para cuja definição aceitamos, em termos

gerais, as palavras de Gajo: *la capacité à pallier des déficiences d'ordre linguistique, discursif ou sociolinguistique pour maintenir la communication. La compétence stratégique met donc en œuvre des stratégies de résolution de problèmes communicatifs* (1996: 432). No caso do nosso trabalho, esta competência dirá, sobretudo, respeito à capacidade de minimizar um déficit de conhecimentos na língua-alvo pelo recurso a estratégias diversas de resolução dos problemas de compreensão, como as que fomos referindo ao longo da análise.

Ainda inspiradas por Gajo, mas também pelos resultados deste trabalho, realçamos a importância, nesta competência, de uma dimensão, se não metalinguística, pelo menos epilinguística, na medida em que, cremos, nenhum processo de compreensão de uma língua, em particular não estudada, poderá ser bem sucedido sem que o sujeito tenha desenvolvido um mínimo de capacidade de observação e reflexão sobre as línguas, mesmo que sem dominar a metalinguagem específica referente a essa reflexão.

Realçamos, ainda, que se *la construction d'un repertoire bilingue favorise l'enrichissement de la compétence stratégique* (Gajo, 1996: 433), a construção de um repertório plurilingue, fruto, nomeada mas não exclusivamente, de contactos regulares com o plurilinguismo ao longo do percurso escolar, poderá ter, a nosso ver, um impacte ainda mais significativo no desenvolvimento desta competência.

⇒ Esta competência estratégica alimenta-se, em grande medida, dos conhecimentos prévios dos sujeitos e, por isso, na nossa abordagem tal como no projecto ICE:

le premier principe [...] consiste à prendre en compte le fait que, sauf cas où le thème nous est totalement méconnu, nous détenons toujours, parfois sans même en être conscient, un savoir plus ou moins étendu sur ce thème dont tout ou partie sera réactivé par le texte abordé lui-même (Castagne, 2004).

⇒ E se falamos de conhecimentos prévios, não podemos deixar de mencionar a relevância, nesta abordagem, dos processos de transferência, que nem sempre são bem vistos ou constituem um objectivo explícito da aprendizagem de

línguas em contexto escolar, uma observação que Meissner *et al.* igualmente se permitem fazer, em particular a propósito dos manuais escolares destinados ao Ensino Secundário: *plusieurs études indiquent que les manuels de langue utilisés dans le secondaire n'induisent pas assez nos élèves à élaborer des stratégies transférentielles et d'autoguidage* (2004: 25). O aluno assume, de facto, um papel central na questão da transferência, na medida em que,

c'est l'apprenant et non la structure de la langue [...] qui d'une part met les langues concernées en rapport et qui, d'autre part, établit les contraintes de transférabilité. [...] Avec les thèses de Kellerman la notion de transfert est située donc dans l'activité créatrice de l'apprenant (Klett, 1998).

⇒ Sobre um possível papel, na aula, para os textos em outras línguas como fontes de informação sobre conteúdos a estudar na disciplina, pensamos que, apesar das dificuldades que a falta de conhecimentos prévio sobre o assunto possa suscitar no processo de compreensão, esta pode ser uma forma, adaptada, de concretizar a proposta de Widdowson (que seria tratar, em aula de LE, matérias de outras disciplinas) e, assim, fornecer aos alunos uma motivação imediata para, neste caso, a abordagem da LE, na medida em que são postos em contacto com a língua real em situação de terem que alcançar objectivos comunicativos reais e imediatos:

cette approche garantit que les apprenants auront acquis une expérience de la langue en communication, et qu'ils sont devenus capables d'aborder certains domaines d'emploi qu'il est possible d'étendre à d'autres si nécessaire. Il est vraisemblablement plus facile d'élargir la connaissance de l'emploi à de nouvelles situations et à d'autres types de discours, que de transformer la connaissance de l'usage, aussi vaste soit elle, en une capacité à la mettre en pratique en situation de communication (1981: 28).

⇒ Pode, ainda, chamar-se a atenção para o papel da etimologia, não como objecto de aprendizagem em si, mas como causa da existência de transparências, em grau mais ou menos elevado, entre diversas línguas europeias e, como tal, factor potenciador de processos de transferência linguística de tipo lexical, um apoio importante para activar, particularmente neste nosso contexto, processos de

compreensão de línguas não estudadas. Uma constatação semelhante é feita por Klett, referindo-se a alunos de cursos de compreensão escrita de línguas românicas:

nous constatons que les cognates [...] jouent un rôle d'ancrage important dans le traitement des opérations locales, dites de "bas-niveau", car les apprenants se servent beaucoup des mots qu'ils considèrent transparents. Ces mots agissent d'abord comme déclencheurs. Ensuite et ou simultanément les apprenants prennent appui sur ces cognates comme s'il s'agissait d'un vrai tremplin qui les aide à plonger dans des parties du texte ressenties comme plus opaques (1998).

A “comparação intergrafémica” de um mesmo vocábulo em várias línguas, que Klein, Meissner & Zybatow (2002) consideram dever ser feita em termos sincrónicos, porque a diacronia *must be left aside for reasons of learning economy*, parece-nos, assim, uma estratégia menos profícua, pelo menos no contexto de aulas de língua, uma vez que, não estando em causa a aprendizagem simultânea de um grupo de línguas específico, como é o objectivo do EuroCom, pressupõe uma concentração, mais uma vez, em resultados, eventualmente fornecidos pelo professor, constituídos por listas de equivalências (a memorizar?...), e não uma atenção, que temos vindo a demonstrar ser fundamental, ao processo que poderá conduzir à constatação de semelhanças e diferenças entre léxico de línguas diferentes e, sobretudo, à compreensão de alguns fenómenos que conferem alguma regularidade a essa comparação.

⇒ Confirma-se a afirmação de Dabène, alargada agora a quaisquer línguas não estudadas e não apenas a línguas vizinhas:

le développement de l'activité de construction de sens en langue voisine suppose celui de l'utilisation de l'ensemble potentiel cognitif du sujet, en y incluant à la fois les savoirs à caractère linguistique ou non, acquis par voie formelle et informelle (1996b: 398).

⇒ O confronto dos resultados da análise de 6.1.1a) (tradução baseada na soma de alguns significados descobertos) com os de 6.2.6 (necessidade de contextualizar os significados de forma a reconstruir os sentidos das frases)

testemunha uma oscilação processual que provavelmente só o contacto com línguas que não são objecto de estudo escolar permite evidenciar tão fortemente, na medida em que não estão disponíveis, à partida, outros recursos, como o uso de dicionários e gramáticas ou o auxílio de um professor *expert* nas línguas em causa. Este facto levanta a questão do papel do professor neste tipo de abordagem, que nunca poderá ser o mesmo do formador Eurom4, por exemplo, pelo menos nos termos em que Tyvaert o apresenta, sob pena de não existir nenhum docente com perfil para desenvolver actividades plurilingues na sua aula: *les apprenants, sous l'autorité d'un modérateur connaissant l'ensemble des langues en débat, sont invités à se donner dans leur langue une représentation du contenu sémantique du texte* (2003: 61).

Como fomos indiciando ao longo da análise, consideramos que o papel do professor beneficiará de ser, sobretudo, um papel de acompanhamento e, eventualmente, de “guia estratégico”, caso os alunos se sintam perdidos durante o processo de compreensão, mas sem entrar no domínio da ingerência, coarctando a criatividade e a potencial diversidade de pensamentos e caminhos por eles seguidos. O professor poderá, assim, assumir uma postura fundamentalmente construtivista, na qual

a hierarquia do professor como possuidor autocrático do conhecimento e o do aluno como sujeito ignorante e sob controlo que estuda para aprender aquilo que o professor sabe, começa a desvanecer-se à medida que os professores assumem mais o papel de facilitadores e os alunos adquirem um maior domínio sobre as ideias. De facto, a autonomia, a reciprocidade mútua das relações sociais e a responsabilização são aqui os objectivos (Fosnot, 1996: 10).

O facto de o professor poder não ser detentor de conhecimentos sobre as línguas que propõe ou permite que entrem na sua sala não o desresponsabiliza, porém, de todo o processo. Pelo contrário, ele necessitará aprofundar o seu conhecimento ao nível, sobretudo, das temáticas processuais que fomos aqui elencando, de modo a estar preparado e sentir-se seguro para, assumindo a sua condição de co-construtor de compreensão e sentidos com os alunos, lidar com a imprevisibilidade e as dificuldades que este tipo de trabalho necessariamente farão emergir e, sobretudo, promover a reflexão e consciencialização de processos

que, como vimos, será fundamental para o sucesso deste tipo de trabalho, se não mesmo para o de qualquer situação de ensino-aprendizagem (cf. tese de Ana Pinho, em fase de conclusão). Identificamo-nos, a este respeito, com as palavras de Kervran, que salienta que,

au sein de l'école, l'enseignant de langue(s) apparaît bien comme l'acteur privilégié de la mise en place de cette éducation plurilingue [...] Il lui faut pour cela développer une capacité à cerner, valoriser et tirer parti de la complexité, de la singularité et de la diversité des contextes et des locuteurs pour élaborer des situations éducatives fondées sur la prise en compte de cette diversité et prendre conscience de son rôle en tant que formateur d'individus tous potentiellement ou effectivement plurilingues (2005: 59).

Reforçamos esta ideia com as palavras de Alvelos, de que nos apropriamos para ilustrar o papel do professor na concretização do potencial aquisitivo de uma abordagem plurilingue do tipo da proposta:

Será essencial compreendermos que o acesso à tal informação que nos rodeia não é, só por si, sabedoria. Esta é o resultado da informação quando articulada com a experiência que vamos adquirindo nos mais diversos contextos, e é o gerir desta experiência perante os novos dados que nos vão sendo fornecidos que constitui o verdadeiro saber. [...] Assim, e retomando o contexto pedagógico, feito de experiência e informação ao dispor de todos os intervenientes, o saber será então compartilhado, e o aluno será o grande questionador, passando o professor a um plano mais discreto, mas não menos importante. O seu papel é de cada vez maior responsabilidade, exactamente porque terá que orientar e moderar permanentemente as descobertas dos alunos, e estimular o seu espírito crítico e criativo. O professor terá desta forma a seu cargo, mais do que a transmissão da informação, o moderar da aquisição de experiência por parte dos alunos (1997: 71).

A possibilidade de trabalho colaborativo com outros docentes seria também uma forma de colmatar alguns constrangimentos que esta abordagem lhe possa colocar, pois, como alerta Hawkins, *the pressing need, if progress is to be made in awareness of language, is for the various kinds of language teacher to learn to co-operate* (1999: 139).

Perante estes desafios, é pertinente clarificarmos os conceitos fundadores do quadro conceptual em que a abordagem de actividades plurilingues em aulas de

língua se inscreve, para, deste modo, evidenciarmos a pertinência desta abordagem e se incentivarem tentativas de resposta, no terreno, aos desafios enunciados.

PARTE III

Delineando respostas

Aprofundamento teórico das noções-chave que sustentam o enquadramento da abordagem proposta por intermédio do Projecto Plurilingue, culminando com a clarificação do conceito de Intercompreensão. Apresentação de reflexões que, tendo sempre subjacentes os resultados da análise dos dados, de modo a evitar redundâncias e repetições, não reenviam, directamente, para qualquer capítulo da Parte II, a não ser nas “Considerações Finais”.

Capítulo 8

Plurilinguismo em aula de Língua:

que object(iv)o de aprendizagem?

A educación debe estar sempre ao servizo da diversidade lingüística e cultural, e das relacións harmónicas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo o mundo.

(Declaracion Universal de Dereitos Lingüísticos, 1996: Artº 23, Ptº 3)

Introdução

Concluída a análise dos dados, é altura de olhar para trás, recordar criticamente todo o caminho percorrido e interrogarmo-nos sobre o porquê e para quê da proposta didáctica aqui apresentada. É certo que estas eram questões a ser colocadas no momento de concepção da proposta... e foram-no! Mas é certo também, como dissemos no Capítulo 1, que, nesses momentos iniciais, o nosso conhecimento destas temáticas era reduzido e, conseqüentemente, a nossa capacidade de verdadeira, sistemática e criticamente reflectir sobre elas era incipiente: tinha muito de senso comum – como reconhecemos; tinha muito de ingenuidade e deslumbramento perante a descoberta de uma coincidência entre as nossas motivações, fruto da entrada na prática escolar, e uma linha de investigação que começava a ganhar fôlego no campo da Didáctica de Línguas (DL): a Didáctica do Plurilinguismo, cuja novidade podemos constatar pelas datas dos textos que fundamentam a reflexão aqui realizada, na maioria posteriores à fase de concepção e início de implementação deste trabalho (mesmo alguns dos textos anteriores só muito mais tarde foram lidos, na medida em que o tempo inicial para a revisão da literatura foi relativamente curto). É, por isso, agora, passados vários anos de desenvolvimento do processo investigativo que culmina nesta tese, que estamos em condições de responder mais fundamentadamente às questões que motivam este capítulo.

De facto, olhar este trabalho a partir do campo da DL obriga-nos, ao nível de um primeiro momento de balanço e de busca de respostas para as questões e hipóteses que nos foram guiando, a questionarmo-nos sobre quais terão sido, afinal, o objecto e/ou o objectivo do processo de aprendizagem que pretendemos promover através da abordagem concebida, o Projecto Plurilingue (PP). Mais ainda, é necessário perguntarmo-nos com que objectivo (e por meio de que objecto) se poderá advogar o desenvolvimento, nomeadamente no contexto escolar português, deste tipo de abordagem. Ou seja, perante aquelas que considerámos serem as potencialidades formativas do PP, perante as finalidades que vão sendo apontadas, por “políticos” e por didactas, quer para a educação escolar no seu todo, quer para a educação em línguas em particular, que fundamentos (e que pertinência) para uma tentativa de generalização, não só destes resultados, mas do próprio processo que a eles conduziu? Trata-se, no fundo, de procurar responder à observação de Marton & Booth:

the verb “to learn” [...] actually has two objects! The principal object is the direct object: the content that is being learned. But in addition to that there is a sort of indirect object that refers to the quality of the act of learning, and which, in its simplest form, refers to what the act of learning aims at (1997: 84).

De facto, se atentarmos na literatura de investigação produzida na nossa área, verificamos que, debruçando-se sobre o processo de aprendizagem de línguas em contexto escolar, ela centra-se geralmente na aprendizagem de uma língua ou tipo de línguas em particular, sejam elas Materna, Estrangeira ou Segunda. Aliás, segundo Coste (1998), o facto de a DL ter efectuado a sua reflexão essencialmente sobre a aprendizagem de uma LE (frequentemente ser ter em conta sequer as relações entre a LM e a LE na aprendizagem) não facilitou que se tomasse em consideração factores de diferenciação ou facilitação susceptíveis de afectar a aprendizagem de várias línguas. No caso do nosso trabalho, porém, as várias línguas envolvidas no PP não constituíram, em si mesmas, objecto de aprendizagem – não houve a intenção, da nossa parte, de que as alunas aprendessem Italiano ou Neerlandês -, apenas a língua latina se pode considerar

como tendo detido este estatuto e, mesmo esta, foi prioritariamente alvo da disciplina em que o PP foi desenvolvido, e não tanto alvo do PP em si.

Neste ponto em concreto, diferimos, igualmente, da maioria dos projectos construídos em torno da noção de Intercompreensão, na medida em que eles assumem como objectivo específico fazer aprender as línguas em causa, geralmente pertencentes a uma mesma família.

As questões que norteiam a reflexão realizada neste capítulo serão, então: o que pretendíamos que aprendessem as alunas da turma com que trabalhámos? Podemos considerar que tivemos um objecto de aprendizagem, ou o que realmente nos guiou foi um objectivo (e de que tipo)? Consequentemente, em que domínio da DL actual se inscreve a nossa proposta?

Segundo Beacco (2004: 47/48), o desenvolvimento de um ensino de línguas, numa perspectiva plurilingue, implica: explicitar as finalidades das políticas linguísticas educativas (a cargo dos responsáveis políticos); elaborar um projecto coerente para as línguas (igualmente da responsabilidade de decisores políticos, desde o nível nacional ao regional ou associativo); definir objectivos globais, de forma prospectiva, em função das dinâmicas económicas e demográficas previsíveis; organizar o desenvolvimento da competência plurilingue ao longo da vida; promover uma educação para o plurilinguismo no quadro de uma educação pluricultural. Estes últimos pontos, dizemos nós, poderão ser tomados a cargo pela Escola, nos seus diferentes níveis de actuação/decisão, já que tais competências se enquadram na caracterização das finalidades da escola como descritas por Alarcão:

a escola, independentemente das características organizacionais que vier a adoptar, será sempre responsável pela criação de contextos de desenvolvimento de aprendizagens cognitivas, ético-morais, emocionais, volitivas, inerentes ao global desenvolvimento de cidadãos capazes de viver a cidadania e de, no seu exercício, se posicionarem como actores sociais, interventivos e críticos, aptos a desempenharem as tarefas que lhes cabem e a contribuírem para a construção de um mundo mais desenvolvido num ambiente físico e social mais saudável (2001: 57).

Contudo, quando olhamos para esta listagem, perguntamo-nos: e o professor? O que toma a seu cargo? O que pode fazer? Sendo certo que terá de agir dentro deste enquadramento, criado a um nível macro, que acções concretas poderá/deverá levar a cabo, neste contexto, com esta finalidade?

Partamos, precisamente, do contexto macro para o micro, e recordemos, em breves linhas, o enquadramento sócio-político, cultural e, subsequentemente, didáctico, que trouxe para a ribalta a questão do Plurilinguismo e, com ela, a da Intercompreensão. Com o pensamento na experiência e conhecimento que este projecto de investigação nos proporcionou, releiam-se textos passados e leiam-se textos novos à luz, igualmente, do alerta de Eco:

Não é verdade [...] que, para filosofar, não há necessidade de referências à história da filosofia. Seria como dizer que se pode ser pintor sem nunca se ter visto um quadro de Rafael, ou escritor sem nunca se terem lido os clássicos. É teoricamente possível, mas o artista «primitivo», condenado à ignorância do passado, é sempre identificável como tal e, por isso mesmo, chamado naïf. Pelo contrário, é justamente quando se revisitam projectos antigos que se revelaram falíveis e utópicos que se podem prever os limites ou fracassos possíveis de qualquer empreendimento que se pretenda um começo a partir do vazio. Reler o que fizeram os nossos antepassados não é uma mera diversão arqueológica, mas uma espécie de precaução imunológica (1996: 294).

8.1 Um mundo em devir

8.1.1 O desafio da pluralidade

Un monde s'efface, un autre naît. Un monde incertain. Un monde à inventer et à construire. Ce monde nouveau, nous le sentons riche de promesses. Mais rien ne nous sera donné. Nous devons sans cesse aller de l'avant, anticiper les évolutions...

(Chirac, 1999)

As palavras de Jacques Chirac em epígrafe, proferidas no Porto, em Fevereiro de 1999, faziam eco de uma corrente de pensamento que, em finais do século XX, e perante o crescente fenómeno da globalização e suas consequências, começava a dar-se conta da necessidade de reflectir sobre e actuar face às significativas e velozes mudanças que tinham começado a ocorrer no mundo, mudanças com inegáveis implicações ao nível dos paradigmas económico, geopolítico, social e cultural (cf., por exemplo, *Pacto internacional de direitos civis e políticos*, 1996; *Pacto internacional de direitos económicos, sociais e culturais*, 1996); mudanças com impacte ao nível do “mercado” da informação e da comunicação, fortemente influenciado pelo desenvolvimento das novas tecnologias, nomeadamente da Internet (cf. *XXII Seminário da Associação Internacional para o desenvolvimento da comunicação intercultural*, Recife: 1987); mudanças com repercussões no domínio da linguagem e das línguas (cf. *Declaração universal de direitos linguísticos*, 1996) e, em consequência de tudo isto, implicações ao nível identitário, tanto dos povos, como dos indivíduos (cf., por exemplo, *Declaração universal dos direitos colectivos dos povos*, 1990; *Declaração dos direitos dos povos indígenas*, 1994). Estas mudanças, marcadas, sobretudo, por dois factores – a globalização (ou “mundialização”, termo preferido por outros autores; cf. «Actes du Colloque “Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation”») e a construção de uma Europa comunitária –, põem em destaque questões ligadas às relações entre os povos e entre os indivíduos e, consequentemente, levantam-se questões sobre a comunicação intercultural, a intercompreensão, a (re)construção identitária delas decorrente (cf. Coste, 2004), os direitos e as potencialidades de quem se vê envolvido nesta comunicação:

Europa, pero también Africa, Asia y América Latina, han entendido que el tercer milenio será el de la cooperación y de las confederaciones, y que habrá que conciliar los imperativos de la preservación de la propia identidad con los de la comunicación (Poth, 2000);

alors qu'autrefois un individu, au cours de sa vie, et sans que l'on puisse généraliser, avait peu de chance dans son existence d'entrer en contact avec une autre langue, aujourd'hui, toutes les langues sont en relation avec toutes les langues dans une sorte de cacophonie universelle (North, 2006b: 3).

O acentuar dos movimentos migratórios, fruto de uma maior abertura de fronteiras e de maiores possibilidades de cooperação e mobilidade, atingem países um pouco por todo o globo, mesmo aqueles que, tradicionalmente, conheciam sobretudo o movimento da emigração (como é o caso de Portugal).

A utopia da unidade e, consequente, desejo de unificação (de que a escola, tornada obrigatória em finais de século XIX e inícios do século XX, se tornou um instrumento fundamental¹; cf. Coste, 2004), factores que vinham presidindo à construção dos Estados-nação um pouco por todo o mundo (e grandemente por influência dos europeus), vê-se agora confrontada com as reivindicações da pluralidade, da diversidade em todos os domínios (mesmo dentro de espaços que se consideravam “mono” – sobretudo linguísticos e culturais), uma diversidade que luta pelo seu reconhecimento, pelo direito de existir:

Hace sólo poco tiempo que esta cuestión ha sido explícitamente planteada y se propuso la idea de que junto con la diversidad cultural, la diversidad lingüística debería también ser considerada como inextricablemente relacionada com la biodiversidad (Maffi, 1998: 12/13).

O desfazer daquela utopia atinge, inclusivamente, a noção de idealidade de que se reveste, para muitos, o recurso a um língua franca, como resposta para os “problemas comunicativos” colocados pela Diversidade (cf. Doyé, 2005). Reconhecendo-se, por um lado, que não são critérios linguísticos que presidem à

¹ Note-se o paradoxo e a aparente falta de “memória histórica” das nossas sociedades (!): *L'histoire nous révèle que l'idée de l'émancipation du peuple avait entraîné depuis le Moyen-âge tardif la substitution du latin par les langues des peuples (volgare). [...] L'avènement de la démocratie moderne aurait été impossible sans la participation du peuple aux idées de la liberté. Elle n'aurait jamais pu se développer en latin. Langues du peuple et démocratie vont de pair. Il serait ridicule de croire qu'un parlement européen de nos jours puisse se mettre à parler latin. De même est-il peu probable que l'Assemblée nationale ou le Bundestag allemand aillent traiter leurs affaires en anglais. La démocratie passe par la langue de ses citoyens et du souverain (Meissner et al., 2004: 12).*

opção pelo uso de uma ou outra língua veicular², mas que são aspectos económicos e políticos que a “legitimam” (cf. Cassen, 2005), reconhece-se também, por outro, que *la historia demuestra que cuanto más se difunde una lengua en un vasto territorio, mayor es su tendencia a diversificarse. Lo que sucedió con el latín tal vez ocurra con el inglés* (Calvet, 2000). Benayoun partilha desta visão e alerta para o facto de que,

l'anglais dont le statut aujourd'hui est d'ordre planétaire se décline de plus en plus en variantes qui à terme produiront des discours spécifiques. [...] Plus l'usage s'étend et plus il se diversifie. [...] La langue unique [...] n'existe pas, car l'uniformisation linguistique est combattue en son sein par les phénomènes naturels d'appropriation par les individus et les communautés (2005: 13).

A Diversidade parece impor-se, assim, como uma realidade inexorável e as noções de “plurilinguismo”, “cidadania” (nomeadamente europeia, mas também planetária) e “coesão social” ganham relevo, assumem novos contornos e

donnent un éclairage particulier à la question des droits de l'homme et aux choix éducatifs, dès lors qu'on s'efforce de pleinement mettre en relation la pluralité des langues, la participation citoyenne et le refus des exclusions sociales (Coste, 2004 : 1).

O projecto de construção da Europa comunitária e a consequente aproximação que promove entre os povos/cidadãos que a integram, é, para nós portugueses (e simultaneamente europeus), particularmente marcante, pois vamos progressivamente assistindo a uma afirmação do Velho Continente como uma realidade humana, social e económica que marca indelevelmente a nossa própria identidade colectiva: sendo portugueses, *peu à peu, l'identité européenne grandit et s'enracine en chacun d'entre nous* (Chirac, 1999). Uma identidade europeia que reclama dos sujeitos, consequentemente, a assumpção de uma cidadania europeia

² Não abordaremos aqui a questão das “línguas artificiais”, mas transcrevemos um excerto de Eco com o qual, a este propósito, nos identificamos: *uma objecção fundamental a qualquer língua a posteriori é a que indica o facto de ela não pretender determinar ou organizar artificialmente um sistema universal do conteúdo, mas se preocupar apenas com a elaboração de um sistema de expressão suficientemente fácil e flexível [...]. Nenhum adepto de uma LIA se pôs o problema do relativismo linguístico ou se preocupou com o facto de que línguas diferentes organizam o conteúdo de modos diferentes e mutuamente incomensuráveis. Toma-se por ponto assente que existem de língua para língua expressões de alguma maneira sinónimas, e o Esperanto orgulha-se da sua larga colheita de traduções de obras literárias, como prova da sua completa “efabilidade” [...]. Mas se uma língua a posteriori dá por garantida a existência de um sistema de conteúdo igual para todas as línguas, este modelo de conteúdo torna-se fatalmente o modelo ocidental: embora tente, nalguns dos seus traços, afastar-se do modelo indo-europeu, também o Esperanto se lhe atém no fundamental, quer em termos lexicais, quer sintácticos* (1996: 306/307).

(cf. Breidbach, 2003), de cujas competências básicas deverá³ fazer parte o domínio de línguas com uma dupla função: *per comunicare (lavoro, scambi, studi, viaggi...); per capirsi (tolleranza, solidarietà)* (Tomasi, 2004). O carácter necessariamente múltiplo e plural de uma tal identidade exige, por conseguinte, dos europeus a compreensão e assumpção dos repertórios pluriculturais e plurilingues como elementos constituintes de si próprios e dos outros cidadãos (facto dificultado em particular, segundo Beacco, 2005, pela constituição de uma identidade monolingue centrada numa língua identitária que oblitera a percepção, pelo sujeito, do seu próprio repertório plurilingue) e o respeito pelos direitos de todos (linguísticos e não só): *il plurilinguismo riconosce la condizione di inbetweenness linguistico e culturale che caratterizza la vita in Europa* (Brotto, 2004a: 6).

É certo que a problemática da relação do Homem com a(s) língua(s) não é nova (cf. Eco, 1996); é certo que a comunicação entre povos de culturas e línguas diferentes sempre existiu (se bem que nem sempre pacífica); é certo que diferenças culturais e linguísticas dentro de uma mesma comunidade também sempre existiram (ainda que nem sempre tenham sido reconhecidas ou aceites, nomeadamente em contexto escolar); é certo que a construção identitária dos povos em diferentes partes do globo, com consequências ao nível de reivindicações, nomeadamente políticas, tem sido indissociável das questões linguísticas (Benayoun, 2005: 11; *A Europa começa com o nascimento das suas línguas vulgares, e com a reacção, amiúde alarmada, perante a irrupção dessas línguas começa a cultura crítica da Europa, que se confronta com o drama da fragmentação das línguas e começa a reflectir sobre o seu próprio destino de civilização multilingue*, Eco, 1996: 33); é certo, ainda, que todas estas questões, do ponto de vista da busca e produção de conhecimento em diversas áreas do saber, como as que tratam dos processos de

³ O uso do verbo "dever" não é uma asserção nossa: esta ideia surge em quase todos os documentos consultados, sobretudo de política linguística e educativa. A este propósito, consideramos interessante referir a reflexão de Pierre Janin: *une politique linguistique, c'est une volonté, et, si j'ose la métaphore, ce sont aussi deux jambes sur lesquelles il faut s'appuyer. La volonté est la suivante: il faut trouver un domaine d'articulation entre les intérêts des particuliers et l'intérêt général. Actuellement, en Europe et dans le monde, les intérêts particuliers sont d'apprendre l'anglais [...], l'intérêt général de chaque nation, excepté celui des nations anglophones, c'est que nous préservions nos langues, nos cultures, ainsi que les dialogues qui se font de façon immédiate entre nos langues et nos cultures* (2006a: 22).

aprendizagem (e ensino) de línguas, também não são novidade – ainda que a preocupação com a relação entre este universo e as problemáticas sociais seja, no entender de Candelier (2005: 36, referindo-se a afirmações por si produzidas em 1996), relativamente recente. Mas não deixa de ser, igualmente, verdade que a ocorrência dos dois factores a que nos referimos (globalização – *globalisation and internationalization pose new challenges to social cohesion and integration*, Mazza, 2004: 1 -, e construção da União Europeia – *dans une langage sécularisé et sobre, le Conseil Européen et l'Acte final d'Helsinki localisent la particularité et la richesse de l'Europe dans sa diversité linguistique et culturelle*, Meissner et al., 2004: 10) fez com que estas questões ganhassem um relevo particular (*le questioni linguistiche hanno assunto una centralità forse senza precedenti, e tale centralità non accenna a diminuire*, Vlaeminck, 2004: 11), nomeadamente:

- no discurso político (cf., por exemplo, discurso de J. Chirac, citado anteriormente);
- no seio das instituições europeias, empenhadas na construção de uma Europa socialmente coesa (Benayoun, 2005: 12), através de acções de tutela da diversidade cultural e de promoção do património linguístico existente neste continente, como fonte de enriquecimento mútuo de todos os seus habitantes (Brotto, 2004a: 1) – pressupondo, consequentemente, impacte nas políticas linguísticas e de educação dos países europeus (Beacco, 2004; Vlaeminck, 2004):

The increasing focus on language policies for democratic citizenship and social cohesion reflects the priority which the Council of Europe accords to education for citizenship and intercultural dialogue in the 21st century. It is reflected in the goal of education for plurilingual and intercultural citizens capable of interacting in a number of languages across linguistic and cultural boundaries (Mazza, 2004: 1);

- e, consequentemente, no campo da Didáctica de Línguas (cf., por exemplo, Dabène & Degache, 1996; Coste, Moore & Zarate, 1997; Billiez, 1998; Andrade & Araújo e Sá, 2003).

A pluralidade de línguas, de factor de fractura e exclusão social (Coste: 2004), passa a ser considerada (pelo menos ao nível dos discursos) uma riqueza a

preservar, cultivar e valorizar (*un atout dans le monde d'aujourd'hui*, nas palavras de Coste, *op. cit.*: 4), ainda que suponha a necessidade de se encontrarem respostas para os desafios que este reconhecimento coloca, quer ao nível da reconceptualização das identidades (nomeadamente nacionais) e da noção de coesão social, quer ao nível das relações/comunicação entre os povos, quer ao nível dos objectivos (e formatos) dos processos educativos. A questão que despoletará, então, a reflexão necessária a esta busca de respostas, seja ela realizada pelos diversos quadrantes do pensamento sociológico, educativo ou outros, seja ela o pano de fundo em que se inscreve o trabalho aqui apresentado, encontramos-la clara e pertinentemente formulada em Coste:

Entre la menace souvent dénoncée d'une mondialisation uniformisante qui araserait peu à peu les différences linguistiques et culturelles et le risque, non moins souvent dénoncé, d'affirmations identitaires extrêmes fondées sur le refus violent de l'altérité, y a-t-il place pour des choix qui, par delà les slogans, les langues de bois et les vœux pieux, travailleraient à une véritable articulation pratique entre pluralité des langues, citoyenneté démocratique et cohésion sociale à l'intérieur d'ensembles nationaux, intranationaux et internationaux marqués eux-mêmes par une diversité reconnue? (2004: 4/5).

O próprio Coste considera que a resposta será afirmativa, ainda que a tarefa seja árdua. O tipo de trabalho didáctico que propomos pretende ser uma contribuição, ainda que restrita, para esta resposta afirmativa.

Assim, conceitos como “diversidade linguística e cultural”, “multiculturalismo”, “comunicação intercultural”, “língua franca”, “alteridade”, “monolinguismo” vs “multilinguismo” e “plurilinguismo”, “competência plurilingue”, “interlíngua” e “intercompreensão” – para mencionar apenas os mais recorrentes – (re)nascem e são (re)configurados nos múltiplos usos e interpretações que lhes vão sendo dados por quem deles se apropria, consoante o lugar de onde os sujeitos os olham, de acordo com o contexto onde os sujeitos os querem actualizar:

[Hobbes (1651)] lembra que aos usos da linguagem correspondem outros tantos abusos, quando os homens registam erroneamente os seus pensamentos através da inconstância dos sentidos das palavras (Eco, 1996: 201) ;

Um conceito não é um fenómeno, mas sim uma abstracção, uma construção lógica que «adquire o seu significado dentro do esquema de pensamento no qual é colocado» (Goode e Hatt, 1972: 57), tornando viável a apreensão de um facto e a sua comunicação (Pardal e Correia: 1995: 13).

Não nos alongaremos, nesta dissertação, nas questões ligadas à política educativa e linguística europeia (cf. Beacco, 2004; Crosbie, 2006), ao multiculturalismo (cf. Feytor Pinto, 1998), como se define e que impacte tem nas relações entre os sujeitos, na construção das suas identidades (cf. Frath, 2005), nos papéis e direitos das minorias (cf. Gogolin, 2002), nos aspectos ligados à comunicação intercultural, como se constrói e que competências exige (cf. Coste, Moore & Zarate, 1997; Boylan, 2006), nos contributos dos estudos sobre regiões fronteiriças para a compreensão das relações entre povos (e línguas) vizinhos (cf. Raasch, 2005), nem aprofundaremos a complexidade dos processos de construção identitária – europeia e não só – em relação, nomeadamente, ao reconhecimento e aceitação da diversidade (cf. Beacco, 2005) e ao papel desempenhado pela(s) língua(s) (cf. Artº 17 da "Declaracion Universal de Direitos Lingüísticos"; cf. Ó Riain, 2006), nem retomaremos a discussão sobre o papel (do ensino-aprendizagem) do Inglês na sociedade global hodierna (cf. Neuner, 2005).

A apresentação fundamentada e reflectida de cada uma destas temáticas constituiria matéria suficiente para outras tantas investigações! Realçamos, no entanto, que alguma da reflexão já produzida nestes domínios faz parte do quadro de referência que subjaz a este trabalho, sobretudo no que se refere à fundamentação da pertinência da proposta que concebemos, implementámos e aqui discutimos.

8.1.2 Navegando as (in)definições conceituais

Peut-être faut-il tout simplement accepter que la didactique des langues vivantes soit un domaine vivant et voir dans ces remises en cause un signe encourageant de cette vitalité. Sans doute même peut-on se réjouir que la confusion actuelle sur certains concepts nous place dans l'obligation de préciser à chaque fois de quoi l'on parle au lieu de nous réfugier dans l'emploi de termes dont on s'aperçoit qu'ils ne constituent plus qu'un abri très précaire.

(Goullier, 2006 : 87)

Como dissemos anteriormente, os vários conceitos, simultaneamente congregadores e polarizadores das reflexões em torno das relações entre povos e sujeitos, nem sempre são objecto de um mesmo entendimento por quem os usa e por quem os vê usados. É, por isso, fundamental que esclareçamos o nosso posicionamento face aos termos de que nos apropriámos nesta investigação.

Começamos, assim, por uma das noções-chave que enforma (e informa) o nosso trabalho, a noção de Plurilinguismo, já que

le plurilinguisme est une chose commune et universellement partagée. Il n'existe pas de pays monolingue, et nous sommes tous confrontés à plusieurs langues (ou à plusieurs formes d'une langue): le plurilinguisme est la chose la plus répandue qui soit (Calvet, 2001: 1).

Um dos principais dilemas com que nos debatemos quando pretendemos fazer uso do termo “plurilinguismo” é o da existência, ou não, de distinção entre este e o conceito de “multilinguismo”, já que amiúde os encontramos como equivalentes⁴, seja quando utilizados como sinónimos, como acontece, por exemplo, no discurso de Poth, 2000, ou em Maffi, 1998, ou ainda no dicionário de Ciências da Linguagem de Ducrot e Schaeffer (edição de 2005), onde se define como “multilingue” o indivíduo que “possui” várias línguas aprendidas como LMs (e que se distingue do poliglota porque as línguas que este domina, em princípio, não terão todas este estatuto, embora se admita que a distinção nem sempre é clara), no mesmo parágrafo em que se afirma: *le problème théorique le plus*

⁴ Cf. Bernaus (2005): *Selon nous, le développement d'une politique pluri/multilingue et pluri/multiculturelle dans les institutions éducatives est devenu [...] une priorité* (p.46) ; *On remarque qu'en général les termes pluri/multilinguisme ou pluri/multiculturalité, sont utilisés indistinctement par les citoyens et même par des experts* (p.49); cf. ainda Günther: *quant au terme plurilinguisme, celui-ci est couramment utilisé en français de manière non rigoureuse quant à sa délimitation par rapport au terme multilinguisme, et il est inexistant en allemand et en anglais* (2006: 55).

intéressant pour le linguiste est de savoir si, et dans quelle mesure, la situation de plurilinguisme influence la connaissance de chacune des langues concernées (p.142); seja quando definidos, ainda que apenas parcelarmente, de forma semelhante. Isto sucede, por exemplo, se confrontarmos as palavras abaixo transcritas de Calvet e de Beacco:

Il y a deux façons de le concevoir, soit comme un phénomène individuel (un individu plurilingue, qui manie plusieurs langues, vit entre plusieurs langues, parce qu'il est issu d'un couple bilingue, ou qu'il a beaucoup voyagé ou beaucoup étudié) soit comme un phénomène collectif (une communauté plurilingue, dans laquelle coexistent plusieurs langues" (Calvet, 2001: 1);

ce qui est primordial ne sont pas tant les langues que ceux qui les parlent, non pas tant la diversité des langues dans un territoire (dit alors multilingue) que la diversité des langues utilisées par les individus (dite plurilinguisme), c'est-à-dire, la diversité de leur «répertoires de langues» (Beacco, 2004: 45).

Aquilo que o primeiro considera a vertente colectiva do Plurilinguismo (entendimento semelhante encontramos, por exemplo, em Chardenet, 2004 e em North, 2006a) aproxima-se da noção de Multilinguismo apresentada pelo segundo, reservando-se o vocábulo Plurilinguismo para a esfera do individual, para, segundo Goullier (2006: 87), o conhecimento de diversas línguas por um mesmo indivíduo. Entre os momentos de produção dos dois textos acima citados, encontramos, porém, Hagège (2003), que nos apresenta como geralmente aceite e estável este processo de distinção (ainda que este facto não se confirme em todos os textos que consultámos, mesmo posteriores). E porque, normalmente, a definição de um termo passa também pela identificação do seu contrário, ambos os conceitos em discussão são, geralmente, apresentados como “opostos” ao de Monolinguismo, uma qualidade de certos sujeitos que “*sólo permite ver el mundo a través del prisma, forzosamente limitado, de un solo idioma*” (Poth, 2000).

Em 2005, Beacco reforça a ideia de que o Plurilinguismo é *la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues* (p.19).

No Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), o Plurilinguismo é definido como o conhecimento de um certo número de línguas, que resulta da

experiência pessoal de vida do sujeito (*the lifelong enrichment of the individual's plurilingual competence*, Mazza, 2004: 1) – e será a esta vertente do conhecimento, mas um conhecimento em acção ou de pendor pro-activo, que se refere Beacco no texto de 2005 -, e o Multilinguismo como a coexistência de línguas diferentes numa dada sociedade, algo a que se pode chegar, se essa sociedade não for já multilingue, *simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola [...], incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional* (Alves, 2001: 23). Bernaus ajuda-nos, igualmente, a compreender esta distinção:

Ainsi, le multilinguisme et le multiculturalisme sont-ils des notions qui devraient être utilisées pour décrire une situation générale (région, pays, communauté) de contact langagier ou culturel. [...] Le plurilinguisme et le pluriculturalisme impliquent des aspects «individuels» qui entrent en action dans une situation de communication (2005: 50).

Como nos posicionamos, então, face a estas diversas perspectivas⁵?

Aproximando-nos da posição que aparenta ser genericamente mais aceite, (cf. Hagège, 2003; Beacco, 2004 e o QECR), entendemos que Multilinguismo designa o fenómeno de coexistência de diversas línguas num mesmo espaço, mas entendemos “espaço”, de forma abrangente e metafórica, como podendo ser geográfico, político, virtual, textual, ... Dado que as línguas coexistem nesse espaço em virtude da presença, *in loco* ou à distância, dos respectivos falantes que, por razões várias, poderão ser “obrigados” a interagir, o Plurilinguismo emerge como o fenómeno da utilização (ou actualização, ou activação) dessas diversas línguas em situações de comunicação. O Multilinguismo será, assim, uma qualidade do domínio do “ser” de um espaço⁶ e, porque o facto de se encontrarem, lado-a-lado, diferentes línguas não significa que exista,

⁵ Este posicionamento é tanto mais pertinente quanto continuamos a encontrar, em textos recentes, entendimentos que vão, precisamente, no sentido oposto ao do QECR, por exemplo: *de nombreux linguistes ont recommandé à juste titre de réserver plurilinguisme pour décrire des situations de coexistence de langues (...) et d'utiliser multilinguisme pour qualifier la connaissance multiple de langues par un même individu. (...) ainsi, kollektive Mehrsprachigkeit corresponde à plurilinguisme, tandis que individuelle Mehrsprachigkeit sert à décrire le phénomène de multilinguisme* (Günther, 2006: 55/56) ; ou ainda: *el multilinguismo hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas como a la convivencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005: 3).

⁶ *proprietà di un dato territorio*, Brotto, 2004: 2.

necessariamente, Plurilinguismo, este será sobretudo uma qualidade do domínio do “fazer” dos sujeitos, os quais, no entendimento do Conselho da Europa, deverão ser capazes de se apoiar num repertório de saber-fazer e de conhecimentos de línguas diversas, de modo a fazer face às situações mais variadas de comunicação (Goullier, 2006: 88). Assim, e dado que este “fazer” pressupõe que o sujeito põe em acção diversas competências que lhe permitem lidar com diferentes línguas em simultâneo (ainda que apenas ao nível dos seus processos de pensamento), o Plurilinguismo toca também a vertente do “ser”, neste caso já não do espaço, mas do próprio sujeito⁷, dos locutores *qui parlent plusieurs langues* (Bernaus, 2005: 51) – uma perspectiva que discutiremos adiante. É, aliás, a este movimento de deslocação – de uma centração das preocupações reflexivas e investigativas (ligadas ao fenómeno da diversidade linguística) das línguas para o sujeito –, que se refere Beacco (2004), quando apresenta a evolução do pensamento das instituições europeias neste domínio.

Seguindo esta linha de pensamento, o projecto de intervenção que concebemos no âmbito do nosso trabalho pode ser classificado de multilingue, uma vez que se constitui como um espaço (material didáctico) em que coexistem diversas línguas; mas é plurilingue do ponto de vista da intencionalidade, já que foi construído a fim de promover, nas alunas junto de quem foi desenvolvido, o recurso a diferentes línguas (fazendo-as interagir) – não só as línguas apresentadas no próprio projecto, como as que faziam parte do quadro de conhecimentos dessas mesmas alunas. Esta dimensão da intencionalidade é, a nosso ver, a mais importante, quando pensamos no enquadramento didáctico-curricular das actividades concebidas e, por isso, consideramos ter sido pertinente a adopção (na época pouco consciencializada) da designação de Projecto Plurilingue (cf. Capítulo 8.2).

⁷ *proprietà dell'individuo*, Brotto, *idem*.

8.2 O desafio educativo-formativo:

promover a Competência Plurilingue

Une pratique pédagogique résolument conçue à partir de cette notion de plurilinguisme (...) construirait la démarche d'enseignement des langues sur le double objectif explicite de formation linguistique et d'éducation aux valeurs de la diversité linguistique et culturelle.

(Goullier, 2006: 88/89)

[...] a Didáctica prepara-se para uma nova fase que, na área das línguas, se assume como Didáctica de Línguas ou do plurilinguismo, na qual deixa de se entender apenas como uma didáctica de sala de aula, para passar a conceptualizar-se como uma didáctica da gestão de recursos, preocupando-se em fazer do sujeito não um bilingue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilingue (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 155).

A apropriação, pela Didáctica, da noção de Plurilinguismo (essencial face ao desafio de se repensar a finalidade do estudo das línguas, que deixa de ser o de levar os aprendentes a alcançar “mestria” em uma, duas ou mesmo três línguas para passar a concentrar-se no desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas; Alves, 2001: 24), por um lado, e o reconhecimento da dimensão de interacção – com a consequente adopção do Plurilinguismo como valor (Kervran, 2005; Semal-Lebleu, 2006), nomeadamente de formação – por outro, motivam a sua distinção em relação a Poliglotismo: *être plurilingue ne signifie donc pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, comme les polyglottes (Beacco, 2004: 46), un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert (Beacco, 2005: 19)*, uma distinção que, por sua vez, serve de mote à emergência da noção de Competência Plurilingue (CP) (cf. Coste, Moore & Zarate: 1997).

De facto, apesar de se reconhecer que todas as pessoas têm direito ao poliglotismo e a conhecer e usar a língua mais adequada para o seu desenvolvimento pessoal ou para a sua mobilidade social (cf. Artº 13, Ptº 2, da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos), reconhece-se também, sobretudo do ponto de vista psico-linguístico-cognitivo, que este, enquanto objectivo de

formação e, principalmente, de educação escolar, é extremamente difícil de conseguir e, como tal, de ser considerado o meio ideal de promoção do entendimento entre povos, nações, falantes de diversas línguas:

O problema da cultura europeia do futuro não está por certo no triunfo do poliglottismo total [...], mas numa comunidade de pessoas capazes de colherem o espírito, o perfume, a atmosfera de uma língua diferente. Uma Europa de políglotas não é um Europa de pessoas falando correntemente múltiplas línguas, mas, no melhor dos casos, uma Europa de pessoas que são capazes de se encontrar falando cada uma delas a sua própria língua e compreendendo a da outra pessoa, sem a saber falar com fluência, pelo que, entendendo-se assim, ainda que com esforço, entenderão o «génio», o universo cultural que cada uma delas expressa ao falar a língua dos seus antepassados e da sua tradição (Eco, 1996: 324/325).

Assim, a par de acções de política educativa (cujos actores nem sempre “lêem” nas palavras de pensadores e investigadores aquilo que estes efectivamente pretenderam expressar), que continuam a apostar, se não num poliglottismo, pelo menos na promoção de um “trilinguismo”⁸ – entendido como o domínio completo, por um mesmo sujeito, de três línguas –, ou de um modelo de bilinguismo em que uma das línguas considerada fundamental para a comunicação intercultural é o Inglês⁹, a par destas medidas de política, encontramos, essencialmente no campo do pensamento sociológico, psicolinguístico e didáctico, a defesa da aposta numa política activa de promoção das línguas na sua diversidade (North, 2006a), à qual os sujeitos, na sua individualidade, poderão corresponder com o desenvolvimento da sua Competência Plurilingue.

⁸ Veja-se, a título de exemplo, os documentos produzidos pelo Departamento de Educação, Universidades e Investigação do País Basco, onde se pode ler que se entende por “sistema educativo plurilingue” (ou multilingue - os dois termos são usados indistintamente): “Una organización escolar en la cuál, además del castellano y el euskera, se utilice por lo menos una tercera lengua, y se imparta como asignatura”, ou ainda as palavras de Chirac (2001: 53): *Nous devons instituer un véritable plurilinguisme dès l'école [...]. Il s'agit d'organiser, dès le plus jeune âge, l'enseignement d'une langue étrangère puis, dès le collège, d'une deuxième langue étrangère.*

⁹ Cf. Junta de Andalucía (2003): “En teoría, el sistema educativo andaluz contempla el aprendizaje del inglés, pero no parece que quienes han accedido a la enseñanza reglada [...] puedan definir-se como población próxima a la atribución de bilingüe” (p.129); “el conocimiento de otras lenguas, en especial el inglés, está en la médula de las estructuras sociales más evolucionadas” (p.130); “El bilingüismo o, en términos más contenidos, el avance en el empleo del inglés contribuye indudablemente a la consecución de una sociedad multicultural, que parte también del respeto de las distintas lenguas concurrentes, pero que establece como convención una lengua de intercambio del conjunto de sus actores” (p.131).

Antes de avançarmos, note-se, no entanto, que mesmo as fronteiras entre Poliglottismo e Competência Plurilingue são, como se depreende pelas palavras de alguns autores, algo instáveis. Por exemplo, em Meissner *et al.* pode ler-se:

Le plurilinguisme individuel et différencié devient une normalité vécue par un nombre croissant d'Européens toujours plus mobiles et polyglottes. [...] La didactique du plurilinguisme reprend par conséquent une définition différenciée du plurilinguisme qui est à même de servir au développement de concepts d'apprentissage correspondant aux besoins de la société cognitive. Toute définition pédagogique du plurilinguisme se doit donc de prendre en considération la dynamique et la croissance des compétences plurilingues: «une personne peut passer pour plurilingue si elle parvient à communiquer en au moins deux langues étrangères en dehors de sa langue maternelle...» [...] Il s'agit d'une définition pédagogique qui souligne le chemin à parcourir pour créer une compétence individuelle pluri-langues (2004: 21).

Retomando o pensamento de Calvet (2001) de que o plurilinguismo é um fenómeno natural e inerente à Humanidade, de tal modo que coloca em risco a “integridade” de uma língua natural quando usada como língua franca (Benayoun, 2005), a aposta numa educação para o Plurilinguismo, e no consequente desenvolvimento de uma competência que o concretiza nas práticas sociais e comunicativas dos indivíduos, parece ser a solução mais adequada aos desafios da sociedade contemporânea:

la competenza plurilingue è la base per la partecipazione dei cittadini alla vita sociale e politica delle comunità a cui appartengono: come in una serie di cerchi concentrici, facciamo parte di più livelli di comunità, ed il plurilinguismo consente la partecipazione ai processi democratici non solo nel proprio paese [...] ma anche a quelli che possiamo realizzare assieme ad altri europei appartenenti ad altre aree linguistiche (Brotto, 2004a: 3).

Meissner *et al.* consideram, mesmo, que esta solução será tão mais interessante quanto a sociedade insista na exigência de recurso ao Inglês como língua franca, na medida em que:

en exigeant de la part des Européens un niveau de compétence proche de celle de locuteurs natifs, le modèle de la lingua franca laisse, au moins dans sa version forte, très peu d'espace pour l'apprentissage d'autres langues, d'où la nécessité de renforcer le plurilinguisme individuel (2004: 9).

Em que consiste, então, esta Competência Plurilingue (CP), outro dos conceitos-chave do nosso trabalho?

Em termos latos e de enquadramento socio-político, concordamos com a Comissão das Comunidades Europeias quando afirma que a capacidade de compreender e de comunicar em mais do que uma língua – capacidade que muitas pessoas no mundo já detêm -, é *una habilidad de por vida deseable para todos los ciudadanos europeos*, na medida em que anima os sujeitos a abrirem-se às culturas e pontos de vista dos outros, melhora a sua capacidade cognitiva e consolida o conhecimento da LM (2005: 3).

Em termos específicos, adoptamos, neste trabalho, a definição apresentada no QECR, onde se considera que esta competência diz respeito a uma “*capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas*” (Alves, 2001: 231). Consideramos pertinente a leitura de Vorstman, que chama a atenção para o facto de que,

par la définition de la compétence plurilingue ainsi présentée, on reconnaît la langue comme moyen de communiquer et de s’identifier. C’est une compétence tant réceptive que productive, qui comprend non seulement la maîtrise du linguistique mais aussi la mise en place de stratégies qui aident le locuteur lorsque les difficultés apparaissent (2006: 39).

Aceitamos, ainda, a explicitação de Andrade, Araújo e Sá *et al.* (2003) de que esta competência, cujo entendimento parte da noção de Competência Comunicativa, já estabilizada (Hymes, 1984)¹⁰, mas agora alargada pela “adição” da noção de Plurilinguismo, é por natureza:

- *particular a um determinado indivíduo* – porque se constrói com base nas suas experiências pessoais,
- *dinâmica* – pois cada nova experiência, cada situação vivida, para ela poderá contribuir,

¹⁰ Segundo Coste (1998), apesar da noção de Competência Comunicativa ter sido muito fecunda, ela também contribuiu (paradoxalmente em relação às proposições e intenções iniciais de Hymes) para reforçar o modelo do nativo e reintroduzir representações bem ambiciosas dos objectivos de aprendizagem de LE.

- *heterogénea e compósita* – pelo carácter igualmente heterogéneo de que se revestem as situações de contacto com a Diversidade e os resultados daí advenientes, que é necessário que o sujeito integre nos *schemata* já construídos,
- *desequilibrada* – porque *sauf exception, les compétences de chacun sont plus grandes dans une langue que dans une autre* (Goullier, 2006: 88) e o domínio pelo sujeito, dentro de cada língua, das dimensões de expressão e de compreensão também não é, geralmente, equivalente (e por isso discordamos da definição/afirmação de Bernaus (2005: 51) já citada, de que os sujeitos plurilingues são, *tout-court*, os locutores que falam diversas línguas),
- *onde se reequaciona sistematica e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais* – pois sem se relacionar o novo com o já conhecido não há verdadeira aprendizagem, verdadeiro desenvolvimento de uma competência global que possibilite o reinvestimento, em novas situações, de conhecimentos e capacidades previamente adquiridos/desenvolvidos.

Constitui-se, por isso, como uma competência que *engloba um conjunto de atitudes, saberes, saberes em acção e capacidades* (Andrade, Araújo e Sá *et al.*, 2003: 493), distribuídas por *quatro grandes dimensões que se relacionam entre si num processo de mobilização de múltiplos recursos* (*idem*), a saber: dimensão socio-afectiva (vontades, disposições e motivações em relação às línguas, às culturas e à comunicação e interacção com o Outro); dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos (composta pelos resultados da história linguístico-comunicativa do sujeito e incluindo a sua capacidade para com eles lidar e os actualizar em novas situações); dimensão de gestão dos repertórios de aprendizagem (concretizada pela capacidade do sujeito de recorrer a diversas operações de aprendizagem verbal); dimensão de gestão da interacção (onde se incluem *processos interactivos próprios das situações de contacto de línguas, tais como a interpretação, a tradução ou a alternância códica*; *op. cit.*: 495).

Tomamos, ainda, em consideração (e fizemo-lo quando concebemos o nosso projecto de intervenção) a explicitação das mesmas autoras de que esta competência é *relativamente autónoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se*

estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 155).

Consideramos, igualmente, fundamental a clarificação de Candelier (2005), de que esta competência é hoje consensualmente entendida como uma, apesar de conter em si a Diversidade – por isso a qualificámos, acima, de uma competência global -, numa concepção holística que evoluiu a partir de (mas de certo modo se contrapõe a), segundo Herdina & Jessner (2002), uma concepção segundo a qual o bilingue é a soma de dois monolingues numa só pessoa, com duas competências linguísticas separadas (cf. Cook, 1992). Esta evolução está bem explícita no texto do QECR, quando se salienta que

à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande [...], essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (Alves, 2001: 23).

8.3 O desafio didáctico: implementar abordagens plurais

[QECR ed PEL] entrambi raccomandano agli stati membri di sostenere l'innovazione didattica nell'apprendimento formale e la valorizzazione e capitalizzazione delle esperienze linguistiche e dei relativi momenti di incontro interculturale, reali e virtuali che siano, in ambiti di apprendimento nonformali ed informali.

(Brotto, 2004a: 2)

A CP, estudada nas suas diversas dimensões com vista à compreensão dos processos envolvidos no seu desenvolvimento, surge, assim, como a resposta dos Didactas às preocupações de política linguística patentes nas acções da Comissão das Comunidades Europeias e do Conselho da Europa, acções essas que, segundo Beacco (2004: 42) vêm sendo marcadas pela interrogação sobre as finalidades do ensino das línguas, a relação deste com a criação de uma noção de pertença a um espaço cultural e político europeu, ou o seu papel na coesão social e cidadania democrática:

La question de l'enseignement des langues en Europe devrait alors être reformulée ainsi: il ne s'agit pas tant de décider en commun quelles langues «étrangères» (et combien) sont à proposer dans les systèmes éducatifs que d'orienter les finalités des formations en langue vers l'acquisition d'une compétence plurilingue (Beacco, 2004: 46).

Este linha de pensamento é partilhada por Candelier (2005: 38), que reforça a ideia de que, se a busca de coesão social determina as finalidades que o ensino de línguas deve perseguir – sendo uma delas o Plurilinguismo -, a noção de Competência Plurilingue e Pluricultural, por seu lado, serve de ponto de partida para as decisões sobre os meios ou métodos que este ensino deve pôr em prática para auxiliar os sujeitos no enriquecimento e diversificação das suas competências. Um ensino que reclama como condição essencial de sucesso a promoção de um ambiente favorável às línguas e sua aprendizagem (segundo o 3º tema enquadrador do Plano de Acção da Comissão Europeia para a promoção da aprendizagem da diversidade linguística), caracterizado por uma abertura ao próprio processo de aprendizagem de diversas línguas, pela promoção de uma aprendizagem mais atraente e motivadora e pela melhoria efectiva da

aprendizagem e do domínio, ainda que parcial, de línguas estrangeiras (Brotto, 2004b: 2).

Começa, aqui, a delinear-se de forma mais concreta a resposta à questão que enquadra este Capítulo 8.

Incorporar o Plurilinguismo nas aulas de Língua é contribuir para a aproximação daquilo que, à partida, pode ser tomado como longínquo e estranho, uma aproximação que é potenciada pela oportunidade dada ao sujeito de reflectir sobre a sua própria experiência (com as línguas, formalmente aprendidas ou não, entre as quais estabelece ligações mais ou menos conscientes – *cette pratique n'est que rarement réfléchie*, Goullier, 2006: 88) e sobre a forma como esta influencia a sua aprendizagem (nomeadamente das línguas) e a formação da sua identidade. Uma abordagem didáctica de índole plurilingue terá, assim, como objecto as línguas, na sua diversidade, e, simultaneamente, a experiência de interacção do sujeito com essas mesmas línguas: *Il faut donc favoriser et développer un véritable répertoire linguistique pluriel, outil individuel et collectif de la prise en compte du fonctionnement différent des langues* (Benayoun, 2005 : 13). Concordamos, por isso, com a ideia de que a formação para o desenvolvimento da competência plurilingue assenta essencialmente na atribuição de novos significados às práticas e aos discursos vividos, por parte dos sujeitos, numa tentativa de compreensão do seu papel na preparação para o exercício de uma cidadania planetária (Araújo e Sá, Andrade, Moreira e Pedro, 2006: 45).

A acção de integrar o Plurilinguismo em aulas de língua constitui, assim, aquilo que Candelier (2005: 41) designa por “abordagem plural”, por oposição à “abordagem singular” tradicional, em que o único objecto de atenção é uma língua ou uma cultura em particular, tomada isoladamente, e que Coste (2004) apelida de *approche globale d'une éducation plurilingue*, ideia reforçada pelo facto de o QECR defender um modelo didáctico e educativo para a formação em línguas em que a separação entre língua nacional, ou LM, e LE deixa de ser pertinente (cf. Piñeiro, 2005). Trata-se, igualmente, de uma abordagem motivada por uma perspectiva accional que, ao ter em conta um novo objectivo social de preparar os aprendentes para viver e trabalhar, no seu próprio país ou no estrangeiro, com nativos de

diferentes línguas-culturas, redefine os objectivos formativos do processo de ensino-aprendizagem de línguas no sentido de considerar que não se trata mais de formar apenas para comunicar com o outro (dar e obter informações) mas de agir com o outro em LE: *la langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale* (Puren, 2004: 7).

O sucesso e exequibilidade da implementação, em contextos educativos concretos, desta abordagem didáctica plural e accional depende, porém, de uma mudança na forma como se encara o papel das línguas no currículo escolar, isto é, uma progressiva diluição da conotação das línguas com “disciplinas” ou “matérias” curriculares, em favor de *un'ottica olistica, trasversale e globale di educazione linguistica*, o que supõe, precisamente *il passaggio dal paradigma delle lingue giustapposte al paradigma della competenza plurilingue* (Brotto, 2004a: 3). Começa, assim, a delinear-se uma Didáctica do Plurilinguismo que, segundo Meissner *et al.*, é uma didáctica apoiada na transferência, *qui en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique vise à l'exploitation systématique des pré acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures* (2004 : 19).

A abordagem plurilingue implica, ainda, se assumidos estes contornos, uma mudança de postura face à “avaliação” das competências dos alunos: *tout savoir faire, même limité ou partiel, se trouve systématiquement valorisé, comme un élément d'un répertoire de compétences plus large* (Goullier, 2006: 89), num processo em que seja plenamente assumida a noção de “competência linguística parcial” proposta pelo QECR, e que diversos autores consideram uma das principais inovações desta abordagem (cf. Brotto, 2004).

O objectivo final desta abordagem será então, ao nível dos processos de ensino-aprendizagem escolar, o desenvolvimento da Competência Plurilingue dos aprendentes, numa tentativa de ultrapassar limitações decorrentes de uma débil articulação, se não completa compartimentalização (Bernaus, 2004), entre as diversas disciplinas de línguas que esses aprendentes vão frequentando ao longo do seu percurso escolar:

Cette compétence est actuellement segmentée entre différentes matières scolaires qui s'ignorent, le plus souvent: il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique...), en parallèle et dans leur succession et d'intégrer le développement de cette capacité dans le cadre d'une éducation linguistique cohérente (Beacco, 2004: 45).

De facto, se a CP se pretende una na diversidade que a compõe, como vimos anteriormente, não é comportável que, no novo paradigma, o ensino-aprendizagem de línguas em contexto escolar seja feito com os actores responsáveis pelo processo de costas viradas uns para os outros, esquecendo, nomeadamente, a menção a (e rentabilização de) *similitudes que pueda haber entre unas y otras lenguas* (Bernaus, 2004: 5), tanto a nível lexical, gramatical e discursivo-pragmático, como ao nível dos procedimentos/processos de construção de sentido.

Procura-se, deste modo, levar os aprendentes a desenvolver um arsenal de saberes, saber-fazer e saber ser relativo à Diversidade linguística e cultural, numa perspectiva “*pan*” (panlinguística e pancultural), isto é, relativa aos factos linguísticos e culturais, e numa perspectiva “*trans*” (translinguística e transcultural), que pressupõe um apoio sobre as capacidades desenvolvidas a propósito de uma língua ou cultura particulares para aceder mais facilmente a outras línguas e culturas (Candelier, 2005).

Por outro lado, este tipo de abordagem permite ainda um alargamento dos horizontes e dos objectos de trabalho, ao nível curricular, a línguas que geralmente não fazem parte do currículo escolar, um currículo onde as ofertas, em termos de possibilidades de aprendizagem, são necessariamente limitadas, por motivos organizacionais e económicos que impõem aos alunos a obrigatoriedade de selecção de uma ou duas, de entre três ou quatro línguas oferecidas segundo critérios de utilidade, funcionais e/ou de tradição. Toca-se, assim, igualmente, o domínio do “*éveil aux langues*”, tal como apresentado por Candelier (2005): *il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner* (p.43). A língua da família, da escola, as línguas aprendidas são, então, colocadas em contacto e em confronto com línguas que não se pretende

aprender (no sentido tradicional do termo), mas que, por esta via, poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento da Competência Plurilingue (e Intercultural) dos sujeitos.

Em jeito de síntese, relevamos do novo modelo didáctico para o século XXI apresentado por Bernaus (2004) os aspectos que, em nosso entender, melhor caracterizam esta abordagem didáctica plural, a saber:

- estabelecimento de ligações entre línguas diferentes e diversas, de modo a desenvolver a consciência linguística (*Language Awareness*) dos aprendentes;
- valorização dos diversos níveis de competência comunicativa desenvolvidos em diferentes línguas ao longo da vida;
- concepção de que a aprendizagem de línguas é “normal”, ou seja, que não é uma tarefa de resultados inalcançáveis ou reservados a uma elite, mas que está ao alcance da maioria dos sujeitos e propicia a facilitação da comunicação *entre los que vivimos en sociedades cada vez más plurilingues y pluriliculturales* (p.5);
- consciência (e defesa) de que o Plurilinguismo é um factor de enriquecimento da sociedade.

Conclusão

Le pluralisme, global partiel d'hier, n'apparaît plus à présent que comme une interface entre l'enseignement des langues et le global ultime qu'est la cohésion sociale. Et c'est bien (...) à partir des nécessités de la cohésion sociale qu'on entend à présent définir les devoirs de l'enseignement des langues.

(Candelier, 2005: 38)

Somos habitantes de um “planeta plural” e em constante e acelerada mudança; actores de um mundo globalizado, em que latitude e longitude não são mais obstáculos à proximidade; cidadãos de uma Europa que se quer assumir unida na diversidade; portugueses de filiação, mas abarcando os Outros com os cinco sentidos; membros ubíquos de comunidades diversas (familiar, profissional, religiosa, etc). A nossa identidade é múltipla, uma aglutinação – que se espera equilibrada(!) – do experienciado, do aprendido, do assimilado e do rejeitado em cada um destes círculos que, como uma espiral, envolvem a nossa vida. E, hoje, alguns de nós (nem todos...) estão conscientes deste facto! Consciencializámos a inevitabilidade da Diversidade e a sua importância como valor para o desenvolvimento sustentável e para a coesão social, mas sabemos, igualmente, que não é pelo facto de “estar na moda” ao nível dos discursos que esta consciência se traduz em prática efectiva. Reconhecemos a necessidade de nos formarmos na (e para a) Diversidade linguística e cultural, como resposta aos desafios que nos são colocados pelos diferentes papéis e funções que somos chamados a desempenhar, ao longo da vida, nos diversos círculos em que nos movemos. Mas consciencializámos, também, que a emergência destes valores, que o idealismo dos discursos converte em objectivos de formação que nos propomos alcançar no terreno educativo, radicam em motivações menos idealizadas ou filosóficas, mas mais terra-a-terra, políticas e/ou económicas (cf. Sauvé, 2001):

Créer, en Europe, un libre marché commun des langues peut apparaître comme une garantie pour les consommateurs et comme une condition de la mobilité professionnelle (Beacco, 2004: 44);

La Unión Europea está desarrollando una economía altamente competitiva. Las capacidades de comunicación intercultural tienen cada vez más importancia en las estrategias globales de venta y comercialización. [...] hay datos que indican que las empresas europeas pierden negocios porque no dominan las lenguas de sus clientes¹¹. [...] El multilingüismo es fundamental para el buen funcionamiento de la Unión Europea. La mejora de los conocimientos lingüísticos de los ciudadanos será igual de importante para alcanzar los objetivos políticos europeos, especialmente ante el aumento de la competencia mundial y el reto de aprovechar mejor el potencial de crecimiento sostenible de Europa, con más e mejores empleos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005: 10 e 16).

O prático e utilitário, por um lado, o ideal humanista, por outro, são as duas faces de uma mesma moeda que é fundamental reconhecermos e assumirmos, sob pena de trabalharmos em vão e “contra” um mundo que não nos compreende.

Tendo presente esta dualidade, podemos argumentar que, apesar de uma motivação de raiz economicista, impulsionadora, nomeadamente, das políticas para as línguas (e sua aprendizagem) no contexto europeu, formar pelo e para o Plurilinguismo não se esgota, como objectivo formativo, numa resposta a um mercado, por muito legítima que esta possa ser. Esta é também uma maneira de formar Pessoas, Cidadãos que, porque integrados numa conjuntura social, cultural e comunicativa determinada, são diariamente confrontados com a Diversidade, nas suas múltiplas formas, e com ela são “forçados” a interagir:

Il multilinguismo può indubbiamente assicurare vantaggi materiali - un posto di lavoro migliore, l'accesso a nuove opportunità. Ma è importante non perdere di vista le questioni fondamentali del dibattito in corso nel contesto dell'Unione europea. Stiamo costruendo una casa comune fondata sullo scambio di idee, sulla scoperta delle tradizioni dei nostri vicini, sulla reciproca accettazione di popoli con storie diverse ma con un futuro comune (Vlaeminck, 2004: 12).

Esta construção comunitária promove uma interacção entre os sujeitos-construtores, uma interacção cujos contornos poderão ficar a dever-se, pelo menos em parte, às acções (ou omissões) que, neste domínio, lhes foram

¹¹ Um dos mais recentes é o estudo ELAN (Moore, 2006), em cujas conclusões podemos encontrar a afirmação de uma crescente necessidade das empresas em recrutarem pessoal com competências linguísticas e interculturais alargadas e em fornecerem aos funcionários formação linguística adequada, bem como a necessidade de se melhorar a relação entre empresas (negócios) e sistemas educativos, nomeadamente pelo reforço do ensino de línguas, tornado simultaneamente mais variado e flexível, de modo a ajustar-se às necessidades dos empregadores.

proporcionadas pela sua experiência de formação pessoal mais formal e estruturada, que terá sido a da escola.

E se a preocupação com a construção de uma “Europa das línguas” não se restringe a esta política de mercado, como sublinha Beacco, mas se assume também como “*partie prenante du devenir européen, en tant que tel*” (2004: 44), nós iríamos um pouco mais longe e diríamos que a formação no e para o Plurilinguismo é uma peça fundamental para o ser-se cidadão do mundo de hoje, onde a diluição de fronteiras, físicas ou “apenas” comunicativas, mas também culturais e sociais, nos desafia a assumir uma postura perante o Outro bastante diferente da que assumiram as gerações anteriores: se pretendemos empenhar-nos na construção de uma sociedade global caracterizada pela coesão, justiça e paz, nós próprios teremos também que ser Outros, mais Diversos nos nossos perfis (cf. noção de “sujeito plural” em Coste, 2004, por exemplo), mas sem obliterar as características identitárias que nos definem e nos permitem distinguirmo-nos entre nós. Será fundamental um equilíbrio, na construção da identidade individual de cada um, entre o sentimento de pertença/identificação com identidades colectivas decorrentes das comunidades/grupos em que nos movemos e a assumpção de uma individualidade, consciente e fundamentada, que nos responsabiliza pela forma como encaramos o Outro e com ele interagimos, que nos habilita para o exercício efectivo de uma cidadania livre e responsável. E estas não são preocupações menores, nem podem ser imputadas a apenas certas áreas do conhecimento (como a sociologia ou a didáctica das línguas e culturas). Os acontecimentos com que diariamente os programas noticiosos nos confrontam ilustram bem o quanto pode ser considerada ameaçadora esta “promiscuidade” identitária, as inseguranças que podem suscitar estas diluições que exigem dos sujeitos uma flexibilidade e uma “percepção positiva de conflito” (Matos, 2004: 190), que, se não existirem, redundam tantas vezes em (inter)acções marcadas pela violência (sobre a relação, frequentemente problemática, entre comunidade, identidade e cidadania, ver Frath, 2005). Uma flexibilidade que passa, necessariamente, por se ser capaz de lidar, com respeito e positivamente, com a

cultura e a língua do Outro, pois reconhece-se, também, que o recurso a uma língua veicular, para além da questionabilidade dos fundamentos da sua selecção ou a improbabilidade de se manter una e estática, não poderá suprir outras funções importantes das línguas (nomeadamente identitárias e de expressão de particularidades socio-culturais) e da sua aprendizagem, entre as quais:

promozione del rispetto reciproco alla scoperta delle culture e tradizioni altrui, dalla possibilità di accedere al patrimonio letterario delle altre lingue a quella di poter comunicare direttamente, senza passare per un doppio filtro, con la stragrande maggioranza dei cittadini dell'Unione (Vlaeminck, 2004: 13) [e do Mundo] (acrescentaríamos nós).

À escola, e em particular à área curricular das línguas, coloca-se, assim, o desafio de corresponder a este imperativo formativo colocado pela própria sociedade, que lhe pede adaptação das práticas didácticas às necessidades dos cidadãos e adaptação às mudanças constantes exigidas pela vida actual, bem como o desempenho de um papel activo na criação de ambientes favoráveis às línguas (Vlaeminck, 2004; Brotto, 2004b; Bernaus, 2005). A resposta das instituições educativas passará, nomeadamente, pelo desenvolvimento da Competência Plurilingue e da Competência Intercultural dos seus formandos, que dificilmente ocorrerá sem que exista um processo de reflexão sobre o porquê e o como de o fazer (o que procurámos realizar neste capítulo). É que se, do ponto de vista do desenho curricular, será difícil deixarmos de ter como modelo os “cursos de uma língua” (como os designa Candelier, 2005), do ponto de vista da gestão do currículo, nomeadamente da gestão interna desses cursos, o desafio lançado consiste em que, por um lado, se coloquem em prática os princípios de uma didáctica de línguas integrada (*qui vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire classique*; Candelier, 2005: 42) e, por outro, se tire partido das competências adquiridas pelos aprendentes, através de outras abordagens, *qu'il s'agisse d'éveil aux langues ou d'intercompréhension entre langues parentes* (idem: 44).

A concretização destes objectivos poderá passar pela implementação de abordagens de contornos semelhantes às do Projecto Plurilingue por nós proposto (cf. “Do Projecto Plurilingue”, no capítulo das Considerações Finais), através das quais se chame a atenção, em primeiro lugar, para os aspectos comuns que nos aproximam do Outro, e nomeadamente da sua língua, para as *ressemblances, qui fondant notre humanité commune et permettent la tolérance mutuelle, et ne considérer qu’ensuite les éventuelles différences, sans les nier, mais sans les graver dans le marbre de nos préjugés* (Frath, 2005: 71). Chamando a atenção para o que é semelhante, alertamos para a possibilidade de se recorrer ao que somos e sabemos para lidar com a língua do Outro; colocando em evidência esta possibilidade, ajudamos os sujeitos-aprendentes a sentirem-se mais auto-confiantes na relação com a Alteridade – ainda que partindo do campo mais “restrito” da relação com línguas diferentes da sua LM ou L1; sujeitos auto-confiantes, seguros de si e das suas capacidades, sentir-se-ão menos ameaçados pelo que é Diferente, reconhecerão a Diversidade em si próprios e nos outros (pois sabem que foram as experiências vividas por cada um, pessoais, únicas e intransmissíveis, que definiram os contornos da sua identidade e das suas competências), serão mais capazes de a aceitar, de com ela interagir positiva e pacificamente.

Uma educação em línguas, em termos mais globais, ou um conjunto de aulas de língua, em particular, que assumam o Plurilinguismo como objectivo de formação, constituirão espaços privilegiados para o desenvolvimento de sujeitos conscientes, críticos e autónomos. Mas para que tal aconteça, é fundamental que os actores no terreno, em particular os professores, que são quem gere os currículos, estejam abertos a este novo objectivo. Da mesma forma que, segundo Calvet (2000), *las lenguas evolucionan sin cesar (...) su porvenir depende de las prácticas de los hablantes, más que de las decisiones de los planificadores*, a construção de uma Didáctica do Plurilinguismo e o desenvolvimento da CP dependem da vontade, consciencialização e práticas dos actores no terreno educativo, mais do que das decisões dos responsáveis pelas políticas linguística e educativa (embora estas constituam um enquadramento fundacional para a acção daqueles).

E que acções poderão desenvolver os actores no terreno? Adoptando (e adaptando) as palavras de Cassen (2005), que se refere a formas de “escapar” ao monopólio do Inglês: *la réponse, au moins partielle, réside dans la prise en compte du concept de “familles linguistiques”, et dans l'apprentissage de l'intercompréhension au sein de ces familles* [e para além das famílias], como propõem outros investigadores, com os quais nos identificamos igualmente.

A intrínseca ligação entre Plurilinguismo, CP e Intercompreensão, que tínhamos assumido aquando da concepção deste projecto de investigação e que posteriormente questionámos, revela-se, assim, como um factor incontornável, em particular devido à comunhão de contextos de emergência dos vários conceitos:

Les travaux sur l'intercompréhension ont contribué à mettre en lumière un potentiel encore insuffisamment exploité dans le cadre de la didactique des langues: tout être humain dispose d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle unique » qui lui permet de réinvestir ses acquis linguistiques (d'origine scolaire ou non) dans chaque nouvelle situation d'apprentissage. Aborder l'apprentissage d'une langue ne signifie donc plus devoir « tout recommencer à zéro » (DGLF, 2006: 9).

Também na afirmação de Klein está patente esta ligação: *linguistic intercomprehension research forms the transfer bases for the cognitive use of relations between the language groups which didactics of multilingualism implement* (2002: s.p.).

Uma questão essencial desta investigação permanece, porém, sem resposta clara, e é ela que motiva o último capítulo desta dissertação: em que consiste a Intercompreensão?

Capítulo 9

Intercompreensão: é possível uma definição?

Le concept de l'intercompréhension est l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulants dans le domaine de l'éducation plurilingue.

(Doyé, 2005a: 7)

Introdução

Fechando o círculo... concluimos a reflexão teórica apresentada ao longo desta dissertação com o retomar da primeira questão que nos propusemos investigar (cf. Capítulos 1.3 e 4.2): o que é a Intercompreensão? Como, e em que termos, se pode clarificar este “notável e estimulante” conceito?

De facto, uma longa distância, não só temporal, mas também em termos investigativos (tanto no campo da Didáctica de Línguas, como no do nosso próprio desenvolvimento enquanto investigadora), separa os primeiros entendimentos deste conceito, aqueles de que partimos para a concepção do projecto que serve de base a este trabalho (e de que demos conta nos primeiros capítulos), do conhecimento que hoje é possível partilhar entre quantos estudam esta questão. Com o progressivo aumento da divulgação dos resultados dos diversos projectos de investigação construídos em torno de definições mais ou menos difusas e não coincidentes de Intercompreensão, é agora possível perceber um pouco melhor a abrangência, pertinência, particularidade e proficuidade deste conceito.

Neste capítulo procuraremos, então, dar conta das diversas perspectivas que podemos encontrar sobre “intercompreensão” nos textos de vários autores que abordam o conceito. Na realização desta tarefa de pendor meta-analítico e interpretativo, embora nos concentremos nos textos que foram sendo produzidos ao longo do tempo em que decorreu a nossa investigação, revisitaremos

pontualmente alguns dos anteriores, lidos, agora, com novos olhos e nova capacidade de compreensão da nossa parte. Mostraremos, assim, como esta noção continua a merecer diferentes interpretações por parte de diferentes autores e, a partir do que aprendemos com o desenvolver da nossa investigação, procuraremos esclarecer o nosso próprio entendimento deste conceito.

9.1 Aventuras de um conceito plural

É impossível estudar os fenómenos sociais sem fazer uso de termos. Mas, ainda assim, é preciso escolhê-los o melhor possível e pesar as implicações das escolhas operadas.

(Campenhoudt, 2003: 90)

No universo da pluralidade em que nos movemos, um universo em que Intercompreensão e Plurilinguismo surgem estreitamente ligados¹, não é motivo de estranheza que também o conceito de Intercompreensão se nos apresente como plural, em particular na forma como é entendido por diferentes investigadores/autores. Esta pluralidade, não deixando de ser sinónimo de riqueza e sintomática da proficuidade do conceito, levanta porém algumas questões do ponto de vista de uma “intercompreensão” entre aqueles que dele se socorrem para qualificar diferentes perspectivas, que podem ser mais, ou menos, coincidentes. Impõe-se, por isso, tal como tínhamos intuído ao conceber as questões investigativas que orientaram este trabalho, uma clarificação daquilo a que nos referimos quando utilizamos o vocábulo “intercompreensão”.

É, neste momento, necessário recordar em que ponto “deixámos” a evolução do conceito, tal como a traçámos no Capítulo 1.3, já que, entretanto, nos focalizámos na intervenção no terreno e na análise dos dados aí recolhidos.

De facto, ao conceber o PP e ao longo de grande parte do tempo em que ele foi implementado e os dados analisados, continuámos a entender a Intercompreensão como uma competência de gestão do repertório linguístico-comunicativo do sujeito (uma das dimensões da CP, que seria mais lata e abrangeria a de Intercompreensão). Esta definição (que, como veremos adiante, não constitui um pensamento exclusivamente nosso) não nos deixou, contudo, completamente satisfeitas (aspecto de que demos parcialmente conta no Capítulo

¹ Cf : tous les programmes de la didactique du plurilinguisme sont fondés sur le principe de l'intercompréhension (Müller-Lancé, 2001); [L'intercompréhension] en tant qu'instrument de développement du plurilinguisme sur le plan social (DLE/CIIP, 2006).

4.1), e, face aos resultados da análise, a insatisfação aumentou e uma questão nos inquietou: o que é que encontrámos de específico, ou de “novo”, que pudesse ser apelidado de “competência de Intercompreensão”? Participando num projecto de intervenção inspirado nos princípios e métodos de outros trabalhos sobre Intercompreensão, as aprendentes foram confrontadas com dados verbais em diferentes línguas e com tarefas que solicitaram a activação de diferentes competências - de leitura, de compreensão, de tradução, (meta) e (epi)linguísticas, discursiva, pragmática, referencial, estratégica... Onde estava, então, o espaço, dotado de especificidade, que essa competência de Intercompreensão iria ocupar? Seria o espaço da gestão de todas estas competências, com todos os conhecimentos, atitudes e estratégias que as compõem, como tínhamos pensado? Mas assim sendo, qual seria o lugar da Competência Estratégica, um conceito já existente e já definido (Vieira e Moreira, 1993)? Como distingui-las? Existirá, de facto, uma *competência intercompreensiva* (Alarcão, 2001: 63; Klein, 2004: 408), ou o papel desta será desempenhado pela CP? E mais uma vez nos interrogamos: como distingui-las?

Para auxiliar na busca de resposta a estas questões, começemos, então, por proceder a uma revisão de alguma da literatura sobre Intercompreensão, de forma a percebermos como se têm vindo a posicionar os que sobre ela trabalham, conscientes de que,

na elaboração de um sistema conceptual, como na construção de uma definição operacional, há que ter em atenção que os conceitos não independem de uma experiência social, que um mesmo termo pode dizer respeito a fenómenos diferentes, que termos diferentes podem dizer respeito ao mesmo fenómeno e que o significado dos conceitos pode mudar (Goode e Hatt, 1972²).

Chamamos desde já a atenção para o facto de que, apesar de termos identificado três entendimentos principais de Intercompreensão, eles não são estanques nem mutuamente exclusivos, e talvez por isto mesmo os contornos deste conceito continuem difusos.

² Citados em Pardal & Correia, 1995: 14.

9.1.1 Intercompreensão como estratégia de comunicação

Être Européen c'est parler dans sa langue et comprendre celle de l'autre.

(Donnedieu de Vabres, ministro francês da Cultura, citado por North, 2006b)

Na esteira dos discursos de Eco (1994) e Hermoso (1998), o vocábulo “intercompreensão” sobe à ribalta do palco político e educativo europeu como uma estratégia de comunicação, que se quer que seja, em simultâneo, uma característica identitária da Europa. Nesta linha, as palavras do Ministro francês da Cultura, citadas em epígrafe, são tomadas por North como *très exactement la définition de l'intercompréhension* (2006b: 6), até porque praticamente coincidem com as de Peter Doyé (2005a), responsável pela elaboração de um dos estudos de referência que suportam a concepção do *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2003). Em termos semelhantes, na brochura da DGLF pode ler-se:

“l'intercompréhension est une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d'apprentissage des langues: elle permet d'éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches”(DGLF, 2006: 3).

Esta estratégia ou “modelo” de comunicação é, de certo modo, decalcado, segundo o mesmo documento, do modelo de prática comunicativa desde há muito existente nos países escandinavos (cf. Braunmüller, 2001; Zeevaert, 2001), na medida em que:

dans l'ensemble, l'intercompréhension fonctionne bien entre les Scandinaves. Plus encore que la proximité des langues, c'est parce que les élèves sont formés aux parentés entre leurs langues pendant leur cours de langue maternelle que les Scandinaves ont créé cette situation exemplaire: le modèle scandinave d'intercompréhension peut servir à l'Europe (DGLF, 2006: 5).

Já Blanche-Benveniste, em 1997, indiciava o papel “exemplar” dos países escandinavos e afirmava que estes estavam desde há muito *habitués à se faire*

réciroquement connaître leurs langues dès l'école primaire (p.5), mas Elert (1997) dava-nos igualmente conta de que, por existir uma compreensão mútua entre a maioria dos povos escandinavos, *no one is expected to use the another Scandinavian language in intercommunicative situations, never to talk the other language*, motivo pelo qual o ensino formal das línguas vizinhas ocupava um reduzido e não popular (nem entre os alunos, nem entre a maioria dos professores) espaço no currículo. Apesar desta impopularidade, que contrastava porém, segundo o mesmo autor, com um grande entusiasmo por parte dos sujeitos sempre que se faziam sentir fortes motivações (nomeadamente pessoais) para o contacto, é consensual para muitos defensores da Intercompreensão (cf. Castagne, 2006) que aquele modelo é um exemplo do que pretendem que seja esta prática: *le fait de comprendre des langues sans les parler: chacun parle ou écrit dans sa langue, et comprend ou lit celle de l'autre* (Ploquin, 2005) e, por isso, terá sido o principal estímulo para o surgimento dos diversos projectos europeus que foram sendo concebidos (Klein, 2002).

Chamamos a atenção para o facto de, na citação de Elert atrás transcrita, não ser usado explicitamente o termo “intercompreensão”, mas a expressão *intercommunicative situations*; um pouco mais à frente, no texto original, encontramos nova expressão, *multilingual communication*. Igualmente em Castagne pode ler-se: *nous connaissons aussi la pratique de l'intercompréhension dans les pays scandinaves [...]. L'intercommunication entre scandinaves a été précieusement entretenue* (2006: 1). A utilização, simples ou aglutinada, do vocábulo "comunicação" (cf. McCann, 2001; Schmitt-Jensen, 2001) acentua, a nosso ver, uma flutuação e uma *nuance* deste entendimento da Intercompreensão que aponta para um processo essencialmente inter-relacional, ou seja, para a forma como os sujeitos constroem a interacção: a intercompreensão, neste contexto, reenvia para a ideia da relação/compreensão inter-sujeitos. Esta mesma ideia parece-nos subjazer às afirmações de Alarcão (2001) e de Karamoudis (2005):

*Importa, pois, compreender os **processos que levam à intercompreensão**³, os contextos que a favorecem ou condicionam, as competências cognitivas e atitudinais que, por um lado, lhe subjazem e, por outro, ela desenvolve (2001: 63);*

*nous tacherons de proposer un “mini-kit de survie linguistique” garantissant une **meilleure intercompréhension** ou tout simplement **créateur d’une ambiance amicale** (2005).*

Esta concepção da Intercompreensão como estratégia ou “ideal” de comunicação ou de relação entre sujeitos surge, frequentemente, em estreita relação com aquilo que alguns autores (cf. Meissner, s.d. e 2004) designam como a “intercompreensibilidade” entre línguas próximas (ou *intercomprehensive texts*, Klein, 2002), um conceito igualmente extraído da situação escandinava (*Danish and Swedish are closely related languages and they are to a great extent intercomprehensible*, Delsing, 2001) e que, por isso, é geralmente referido a propósito das línguas de uma mesma família. Podemos identificar este conceito, de algum modo, com o de “inteligibilidade” entre línguas próximas:

Sur des territoires étendus [...] peut-être que les extrémités ne se comprennent pas, mais de proche en proche apparaît ce que l’on appellera une intercompréhension mutuelle ou une intelligibilité mutuelle (Blanche-Benveniste, 2006: 8/9).

Também Éloy (2004), partindo do conceito de Dubois *et al.* (1994), nos apresenta um conjunto de categorias que permitem avaliar a noção de “distância” entre línguas, e nelas inclui, como fundamental, a categoria “intercompreensão”, que se realiza plenamente naquilo que ele considera o “grau zero”, ou seja, *celui de l’indistinction en tant que langues: on considère généralement qu’il s’agit de variantes de «la même langue»* (p.397), que existe ainda nas línguas consideradas próximas por razões de parentesco e que se vai progressivamente perdendo na mesma razão em que a distância entre elas aumenta.

A Intercompreensão como estratégia de comunicação parece, assim, assentar (pelo menos segundo a leitura que fazemos destes autores) numa

³ Realce nosso.

qualidade ou propriedade de uma ou várias línguas, dentro de um determinado grupo ou família (*dès que les langues sont standardisées, leur intercompréhensibilité soit assez rarement mise en valeur*, Éloy, 2004: 399; cf. ainda Robert, 2004). Estando tão estreitamente ligada com a noção (real ou percebida pelos sujeitos) de proximidade/distância entre línguas, esta concepção de Intercompreensão terá sido a que inspirou a maioria dos projectos que sobre ela se debruçam, uma vez que essa maioria é construída em torno de famílias de línguas (sobretudo românica, mas também germânica e eslava):

le fait que l'on puisse classer les langues en «famille» en fonction de leur origine signifie que les langues «descendant» de la même famille peuvent être «intercompréhensibles», c'est-à-dire que si les locuteurs des langues en question parlent leur propre langue, ils peuvent être compris par les autres (Beacco & Byram, 2003: 37);

Par intercompréhension, nous entendons ici une stratégie de communication qui met en jeu plusieurs langues apparentées, stratégie dans le cadre de laquelle les compétences linguistiques acquises dans une langue A sont exploitées pour élaborer des compétences réceptives dans les langues B, C, D, etc. appartenant à la même famille linguistique que A (DLF/CIIP, 2006: 1).

Uma outra expressão deverá ser referida neste contexto: a expressão “intercompreensão funcional”, que Castagne define como a compreensão de jornais em Português, Espanhol, Italiano, Francês, Inglês, Alemão, Neerlandês ou outra língua sem que se fale essas línguas (2006: 1). Esta é a concepção de base do projecto ICE (Inter-Compreensão Europeia), um método que permite *une intercompréhension fonctionnelle entre une dizaine de langues européennes (pour l'instant), aussi bien romanes que germaniques* (UPX, 2006). Apesar de muito próxima das afirmações que encontramos no início deste capítulo (*l'intercompréhension multilingue ainsi obtenu permet à chacun de parler sa propre langue tout en étant compris de son interlocuteur (et réciproquement)*, UPX, *op. cit.*), esta expressão merece destaque pelo facto de ser um dos pouco casos, entre os que incluímos neste

entendimento de Intercompreensão, em que se propõe claramente uma abertura a diferentes famílias de línguas⁴:

Pendant nos séances d'observation, nous avons constaté que, lorsque nous cherchons à comprendre un texte dans une langue "étrangère", c'est-à-dire que nous ne connaissons pas, mais qui est proche (ceci ne signifie pas nécessairement de la même famille) d'une autre langue déjà connue, maternelle ou étrangère, nous mettons en relation assez facilement les segments "transparents" entre les langues (Castagne, 2006: 13).

Um abertura que, mais do que nenhuma outra, depende da aceitação do *princípio da comunicação plurilingue coadjuvado pela vontade da intercompreensão* (Alarcão, 2001: 54).

A Intercompreensão entendida como estratégia de comunicação parte, em suma, da defesa de um ideal de interação, de compreensão mútua entre sujeitos⁵, em particular entre os europeus: *we are together here for two days to talk about mutual comprehension in Europe or intercomprehension* (Vlaeminck, 1997); *la solution de l'intercompréhension constitue l'une des composantes sociales, linguistiques et culturelles du développement durable en Europe et dans d'autres grandes régions du monde* (Castagne, 2006: 17).

Este ideal vai sendo progressivamente estudado, dissecado e analisado de modo a conhecerem-se hipóteses de concretização mais ou menos estruturadas e social e didacticamente convincentes, e este processo conduz a uma declinação do conceito em maiores ou menores variações, uma vez que *s'il y a unanimité sur le principe, il est, en revanche, moins facile de comprendre ce qu'il veut dire et encore moins de le réaliser* (Vlaeminck, *op. cit.*). E é, segundo cremos, da busca deste conhecimento que emergem outros entendimentos da noção de Intercompreensão, como os que em seguida analisaremos.

⁴ McCann, 2001, apresenta um estudo com base neste mesmo posicionamento.

⁵ Parece-nos ser este o sentido que subjaz, igualmente, ao uso do vocábulo "intercompreensão" nas afirmações de Klein, Meissner & Zybatow: *EuroCom is based on the multicultural role of written text in intercomprehension [...] the value of written word for intercomprehension is familiar from many cultures, such as when texts are used to traverse barriers of dialects or even foreign languages when the phonetic bridge fails* (2002).

9.1.2 Intercompreensão como método

L'intercompréhension entre langues, qu'est-ce que c'est? [...]

Dans cette méthode d'apprentissage des langues, l'effort de communication se concentre sur des compétences de réception de la langue étrangère...

(DGLF, 2006: 3)

Uma das acepções que podemos encontrar atribuídas ao vocábulo “intercompreensão”, como vemos na epígrafe, é a de **método** de aprendizagem de línguas: *la méthode de l'intercompréhension*, segundo palavras de North (2006b: 3). Naturalmente decorrente dos contextos em que esta noção começou a ser investigada, isto é, os projectos europeus que visavam, efectivamente, promover a aprendizagem de línguas, em particular vizinhas⁶, como vimos no capítulo anterior, a perspectiva da Intercompreensão como método de aprendizagem concentra-se nas competências de recepção de LEs próximas⁷ (*c'est une méthode qui repose sur la similitude des langues, sur leur apparentement*; North, *op. cit.*: 6) em detrimento das competências de produção.

Neste sentido, a Intercompreensão é assumida como *méthode de compréhension des autres langues (romanes)* (DGLF, 2006: 3⁸), um método que é possível aprender por meio dos programas construídos no âmbito dos projectos em causa, designados como *méthodes pédagogiques d'intercompréhension* (*idem*). Outros autores, ainda que dentro desta mesma linha de pensamento, preferem recorrer à expressão “métodos intercompreensivos” (cf., por exemplo, Meissner, 2004): *EuroCom [...] une méthode intercompréhensive pour l'apprentissage d'un deuxième ou troisième idiome de la même famille linguistique* (Klein, 2004: 404).

⁶ Recordamos os que existiam, e que conhecíamos, aquando do início do nosso trabalho: EuRom4, Galatea, EUROCOM, IGLO e ILTE. Outros projectos que foram surgindo: Galanet, Eu&I, ICE, Euromania, Itinéraires romans.

⁷ Optamos por empregar indistintamente as expressões “línguas próximas” e “línguas vizinhas”, significando línguas da mesma família ou aparentadas. Sobre a pertinência de possíveis distinções entre estas noções ver Robert, 2004.

⁸ Cf. afirmação transcrita no capítulo anterior, a fim de constatar que, no mesmo documento e na mesma página, a intercompreensão é definida como “método de comunicação”!!

Castagne, na descrição do projecto ICE⁹, já mencionado, assume claramente que se procurou *l'établissement d'une méthodologie d'enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues européennes apparentées ou voisines* (2007).

Método de ensino ou método de aprendizagem, a prioridade dada ao desenvolvimento de competências em línguas próximas é justificada, sobretudo, pela assumpção de que *l'appropriation d'une langue proche demande un investissement infiniment moindre que celle d'une langue éloignée* (Robert, 2004: 502), pela busca de *une forme de plurilinguisme très pratique et très accessible, respectueux de l'identité européenne [...]: comprendre plusieurs langues de ses voisins européens, mais conserver autant que possible sa langue maternelle pour s'exprimer* (Castagne, *op. cit.*).

Estes métodos centrados na Intercompreensão são apresentados como tendo as seguintes vantagens (segundo DGLF, 2006) em relação ao ensino dito “tradicional” de LE:

- promoção de uma maior eficácia na comunicação, pois ao exprimir-se na sua própria língua o sujeito ganha *finesse dans l'expression* (p.4) ou o poder de *conserver le sens des nuances* (Ploquin, 2006: 18); um complemento desta ideia encontramos-lo em North (2006b: 5), quando refere que uma forma de organizar o contacto interlinguístico será manter as línguas em contacto na sua especificidade, permitindo a comunicação;
- rapidez da aprendizagem, um objectivo que tínhamos já visto claramente identificado nos primeiros projectos (cf. Capítulo 1.3) e que se relaciona estreitamente com a vantagem que se segue, já que,

s'il s'agit effectivement d'aller plus rapidement, la méthode de l'intercompréhension vient immédiatement à l'esprit [...] parce que l'apprentissage des langues [...] se répartit en compétences de compréhension,

⁹ Consideramos curioso o facto de, neste texto, não surgir o vocábulo “intercompreensão”, que está na base do nome do projecto. Podemos considerá-lo um sinal de que a Intercompreensão, apesar de inspiradora do projecto, é, na verdade, entendida como estratégia de comunicação/compreensão entre sujeitos, tal como exposto no capítulo anterior, onde Castagne é igualmente citado?...

écrite et orale, et en compétences de production également écrite et orale (Ploquin, 2006: 17).

Esta vantagem será considerada particularmente pertinente por corresponder ao desafio lançado pelo QECR (2001) de implementação de metodologias de ensino-aprendizagem de línguas que apostem no desenvolvimento de competências parciais (voltaremos a esta temática no próximo sub-capítulo);

- valorização das competências receptivas, em particular de leitura (cf. Meissner, 2004), geralmente mais fáceis e rápidas de desenvolver e, por isso, potenciadoras de uma maior motivação e de menores inibições, estas geralmente associadas aos processos de produção em LE:

d'après l'expérience que nous avons déjà avec la méthode EuRom4, confirmé par l'expérience ICE, les demandes en français sont en nette augmentation dès que les apprenants sont informés qu'ils ne seront pas obligés de s'exprimer en français (Castagne, 2006: 15);

- valorização dos conhecimentos prévios, uma vez que *mon apprentissage approfondi d'une langue me permet ainsi d'aborder la lecture et l'écoute des langues qui lui sont apparentées (DGLF, 2006: 4):*

La méthode ICE s'appuie sur les connaissances et compétences de chacun dans sa langue maternelle, et éventuellement dans une langue étrangère, pour établir le réseau de similitudes et dissimilitudes qui va permettre d'accéder à des systèmes linguistiques autres, très divers (UPX, 2006),

L'intercompréhension s'appuie sur un fondement psycholinguistique très solide: l'interaction entre les facultés de l'homme et sa capacité d'exploiter les connaissances acquises antérieurement (Doyé, 2005a: 9),

L'hypothèse méthodologique centrale est que tous les apprenants en intercompréhension disposent de certaines ressources cognitives dans chacune de ces catégories, et que les enseignants peuvent les aider à développer des stratégies leur permettant d'exploiter ces ressources pour la compréhension de messages oraux ou écrits (Doyé, 2005a: 14).

Doyé salienta, ainda, uma outra vantagem desta abordagem (o autor não utiliza a palavra "método") que, *appliqué en complément ou en alternative aux méthodes conventionnelles, permettrait d'éviter ces inconvénients tout en bénéficiant des qualités propres à l'intercompréhension* (2005: 8/9), a saber: o facto de a Intercompreensão ser conforme aos imperativos políticos de uma Europa unida e às consequências que decorrem desses imperativos – o plurilinguismo, a diversificação e a flexibilidade –, concedendo às línguas um estatuto igualitário derivado *du simple fait que chaque participant à la communication utilise la langue qu'il parle le mieux [...] sa langue maternelle* (Doyé, 2005a: 9).

Ainda que concordando, em termos gerais, com estas vantagens, a sua formulação sugere-nos, porém, algumas questões, que passamos a explicitar.

Em relação à primeira vantagem, de eficácia na comunicação (entenda-se: produção em LM e recepção da LE), questionamo-nos se, no processo interactivo, lhe corresponderá uma *"finesse dans la compréhension"*, ou seja, se o que o produtor do discurso ganha em termos de expressão, as nuances e particularidades que lhe é possível exprimir, as marcas culturais que lhe é possível manter, serão cabalmente compreendidas pelo seu interlocutor, que pode compreender a língua em causa, mas não a domina (nem poderia!) com o mesmo grau de profundidade. É certo que se realça que *l'échange oblige chacun à un effort de clarté, mais beaucoup plus facile à maîtriser que celui de produire un message hors de sa langue* (DGLF, 2006); mas em que consistirão esses esforços de clarificação? Castagne (2006) refere que a tomada de consciência, pelo sujeito, da sua língua e da língua do outro, o ajuda a reconhecer que se pode fazer compreender na sua LM se explorar toda a riqueza lexical e sintáctica dessa língua para adaptar o léxico e a sintaxe do seu discurso aos seus interlocutores, seja através do uso de sinónimos (menos correntes na sua LM mas com radicais mais próximos dos da língua do seu interlocutor; por exemplo, *"rapide"* em vez de *"vite"*, *"automobile"* em vez de *"voiture"*, *"bouquin"* em vez de *"livre"*) ou através da alteração da ordem (e, consequente, estrutura

sintáctica) das palavras (por exemplo, empregar “*j’aime chanter*” se se dirige a lusófonos e “*ça me plaît de chanter*” se conversar com hispanófonos). Proposta semelhante encontramos em Robert, embora referindo-se à interacção com línguas mais afastadas, razão pela qual, curiosamente, ele não associa este processo à Intercompreensão (!):

Alors que l'apprenant d'une langue cible proche bénéficie de transparence et intercompréhension, l'apprenant d'une langue cible éloignée doit utiliser une stratégie différente et avoir recours aux strates antérieures d'acquisition du langage (...) Le terme xénolecte fait ici référence à la simplification volontaire de son propre langage par un natif lorsqu'il s'adresse à un locuteur étranger (2004: 503).

Igualmente Amoruso chama a atenção para o facto de que *se è vero che la parte ricettiva della comunicazione ha un'importanza fondamentale è anche vero che, perché la comunicazione vada a buon fine, è necessario che dall'altra parte ci sia qualcuno intenzionato a farsi capire (2005: 56)*, sendo, por isso, indispensável que *chi parla metta in atto strategie produttive che tengano conto del feed-back che di volta in volta riceve dall'interlocutore e della specifica situazione comunicativa (op. cit.: 57)*.

A questão que estas “soluções” nos sugerem é: recorrendo a estas estratégias (de simplificar, adaptar, substituir por formas que, embora correctas, provavelmente não seriam as que se usariam no discurso normal entre locutores da mesma língua), manter-se-á a “*finesse dans l'expression*” que é considerada vantagem deste modelo de Intercompreensão? Note-se que a autora supra-citada, Amoruso, também questiona o “*foreigner talk*” (o xenolecto a que se refere Robert), por considerar que, quando usado espontaneamente pelo locutor nativo, *coincide con una semplificazione eccessiva che può anche sfociare in una lingua sgrammaticata (idem)*, facto que nem sempre conduz a bons resultados no plano comunicativo (a autora dá como exemplo situações em que a simplificação excessiva origina ambiguidades), para além de poder traduzir (ou ser interpretado como) um preconceito em relação ao Outro, ao “estrangeiro”.

E se, para além das estratégias referidas, as paráfrases não resultarem, se os gestos não surtirem efeito, não acabará por ser mais eficaz a aproximação à língua

do outro, a expressão de um vocábulo ou frase, na sua língua, com maior potencial clarificador, mesmo que o locutor não domine essa língua na perfeição?

No que respeita à vantagem da rapidez, embora não seja o aspecto com que mais nos identificamos (dissemo-lo já no Capítulo 1.3), ela subentende uma realidade que podemos comprovar com a implementação do PP por nós concebido, e para a qual Ploquin também nos alerta: é que, ao concentrar-se na competência de compreensão, numa etapa inicial do processo de aprendizagem da LE próxima, o aprendente consegue obter resultados satisfatórios mais rapidamente, na medida em que *possède quelque chose qui déjà est utile* (2006: 18), que é a capacidade de, a partir da sua LM, compreender dados verbais numa LE. Este é um factor de motivação, para os sujeitos-aprendentes, qualquer que seja a sua situação e os seus objectivos de aprendizagem, que não é de desprezar.

Quanto à vantagem de valorização das competências receptivas (*l'intention d'enseigner le plurilinguisme receptif*, Klein, 2004: 406), que é inegável e que corresponde aos próprios pressupostos de dissociação e valorização das diferentes competências linguístico-comunicativas proposta pelo QECR, ela poderá acarretar, a nosso ver, um risco contra o qual é preciso prevenir: o locutor que se exprime na sua língua espera ser compreendido pelo seu interlocutor; na mesma medida, deve estar aberto a que este se exprima na sua própria língua e deve esforçar-se por compreendê-lo; mas se tal não for possível, se o outro não o compreender, o que fará? Não se correrá o risco de que se recuse a expressar-se, mesmo que com falhas, na língua do outro, por achar que ele tem “obrigação” de o compreender? Ao buscar uma abertura, a Intercompreensão, nesta perspectiva, não poderá causar, *in extremis*, um fechamento? Ou seja, não se correrá um risco de haver uma abertura ao Outro, com quem queremos comunicar, e à sua língua, que queremos compreender, mas, em simultâneo e paradoxalmente, uma recusa dessa língua em que não nos queremos expressar? Façamos, por um momento, um apelo à nossa experiência empírica e recordemos se não ouvimos já dizer que os portugueses se

esforçam sempre por compreender os “estrangeiros”, os turistas, e por falar na língua deles, mas eles nunca tentam aprender a falar o português! A defesa desta perspectiva de Intercompreensão não correrá o risco de vir reforçar esta atitude? Note-se que no próprio QEER, que fundamenta esta dissociação de competências, pode ler-se, a propósito da definição de “plurilinguismo”:

Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialecto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra [...]. Aqueles que têm alguns conhecimentos, mesmo elementares, podem usá-los para ajudar a comunicar aqueles que os não têm, servindo, assim, de mediadores entre indivíduos que não têm nenhuma língua em comum (Alves, 2001: 23).

Aquilo para que chamamos a atenção, no fundo, é para o facto de que os métodos baseados na Intercompreensão, por limitações de ordem vária (que sentimos igualmente no nosso trabalho), apostaram no desenvolvimento de competências receptivas, seguindo também o desafio proposto por Hermoso (1998) de que partimos no início do capítulo anterior, mas tal não significa que, na prática interactiva dos sujeitos, a situação seja tão clara e linear (cf., por exemplo, Melo, 2006). Deixará, neste caso, de se poder falar de Intercompreensão?

North afirma que, numa situação de comunicação internacional,

éviter le contact, cela signifie parler la langue du partenaire, cela signifie apprendre la langue du partenaire. Et c'est toute la problématique de l'apprentissage des langues étrangères qui est en jeu (2006b: 5).

Evita-se o contacto entre as línguas de cada um – poderá ser –, mas não poderá ocorrer também o evitamento do contacto entre os próprios parceiros comunicativos, se ambos fizerem questão de se manter (encerrados?...) na sua língua, do ponto de vista da expressão? Note-se, a este propósito, o comentário de Elert, que descreve a situação nos países escandinavos, tomados, como vimos, como modelo para a intercompreensão europeia:

A few words could be said about long term exposure to Scandinavian intercommunication. I am thinking of persons who move in order to live and to work in a neighbouring country. They often try to speak the language of the country, abandoning the common technique to use one's language in bilingual conversation. This adaptation can be more or less perfect. Language mixing is

permissible in speech but not in writing. Anyway, the prolonged exposure to this situation causes special problems, e.g. keeping the languages apart, and upholding the competence of the native language, etc (1997).

Braunmüller apresenta um estudo onde faz a mesma advertência:

even code-switching (CS) and phenomena occurring in a composite matrix language [...] cannot be excluded either from a comprehensive description of talks and conversations which can be found when investigating communication patterns in Mainland Scandinavia. The discussion of the data will show (among others) that even grammatical wrong ACC [accommodation] or an unconscious gradual backsliding into the mother tongue may result in a better understanding on the addressee's side (2001).

Aparentemente, e sobretudo com o prolongamento do contacto, os sujeitos acabam por “caír na tentação” de se expressarem na língua dos seus interlocutores, seja como forma de aproximação, de busca de integração ou de facilitação do próprio contacto. Constituirá isto uma ameaça à sua LM ou à própria Intercompreensão? Na verdade, se é quase impossível formar verdadeiros políglotas, se é pouco provável que mesmo um bilingue domine em grau equivalente as duas LM que constituem o seu repertório, nesta situação de contacto, a LM do sujeito, mesmo quando ele procura expressar-se na língua do seu interlocutor, não acabará por estar sempre presente, se não lexicalmente, pelo menos ao nível da estruturação (sintáctica, discursiva e até pragmática) do discurso? Não é, tantas vezes, a LM a fonte dos “erros” de produção que podem conduzir à inibição que os métodos de Intercompreensão pretendem combater (cf. Pit Corder, 1992)?

Se aceitarmos a validade deste questionamento, poderemos aventar a hipótese de que o método da Intercompreensão, para além de advogar a expressão de cada sujeito na sua LM, compreendendo a do seu interlocutor (sempre que tal seja possível), poderá contribuir para uma abertura e aceitação das possibilidades expressivas de si próprio e do Outro, mesmo quando, ao procurar utilizar a nossa língua, ele comete o que consideramos serem erros. Pois, com efeito, a fonte das referidas inibições radicar-se-á na nossa própria intolerância (que reconhecemos, ou pensamos reconhecer, nos outros) face a um modo de expressão que não siga as

regras, a norma da nossa LM. Retomando as palavras de Ploquin – *pour que l’intercompréhension commence à se répandre dans l’esprit du public, il faut que chacun change son attitude* (2006: 20) – e adaptando-lhes o contexto (pois a autora refere-se ao facto de um falante de uma língua românica procurar falar a língua, também românica, do seu interlocutor, sobretudo se estiver no país deste), pensamos ser lícito propor que, para que a Intercompreensão se difunda, é necessário que aceitemos o Outro, tanto no que respeita às suas características, como no que se refere às suas possibilidades ou opções comunicativas, sem recusarmos empregar o esforço e as competências necessárias à co-construção de sentidos, à prossecução de um diálogo em que ambos se consideram competentes (em domínios e graus diferenciados, em termos específicos, isto é, no que respeita às competências linguístico-comunicativas, mas igualmente competentes em termos comunicativos globais). Com esta ideia pensamos reforçar, igualmente, a afirmação de Noguerol & Vilà que, a propósito dos módulos didácticos do Ja-Ling, afirmam ser um dos objectivos destes a consciencialização de professores e alunos para o facto de que *comunicarse implica la voluntad de hacerlo y de que esta voluntad no está exenta de un cierto esfuerzo por comprender al outro* (s.d.: 9) e por se fazer compreender, quando o outro manifestar dificuldades. Um comentário semelhante encontramos em Llorente Pinto, na brochura onde a equipa espanhola que participou no projecto ILTE afirma preferir uma definição mais global de Intercompreensão na medida em que, face a alguns exemplos apontados¹⁰, *los interlocutores tienen que hacer el esfuerzo de comprender y de hacerse comprender para lo que hay que movilizar una serie de estrategias no sólo de comprensión, sino también de expresión* (2002: 9).

Ainda em relação a esta valorização das competências receptivas, que North, como vimos, considera no seu todo, ou seja, englobando o oral e o escrito e, sobretudo, incluindo a interacção directa com outros interlocutores, note-se como as palavras de Ploquin indiciam uma abrangência do conceito aparentemente

¹⁰ Uma jovem russa a trabalhar em Itália, que responde em Italiano às perguntas, em Espanhol, feitas por um jornalista espanhol; o uso de variedades distintas da mesma língua (como por exemplo no âmbito hispanoamericano).

ainda menor, através de uma concentração na construção de processos de compreensão solitários:

Les compétences de compréhension sont extrêmement utiles pour des gens qui ne vont pas devoir être en contact direct avec des natifs et pratiquer leur langue. Tous ceux qui veulent lire des livres, lire des journaux, voir des films et les comprendre, écouter des chansons, écouter la radio, ont finalement besoin de pratiquer seulement la compréhension de l'écrit ou de l'oral (2006: 17).

Um último comentário, à última vantagem apontada – a valorização dos conhecimento prévios em determinada língua como ponto de apoio para o acesso às línguas que lhe são próximas. Não negando o valor desta afirmação, com que também concordamos, a sua formulação, porém, também nos sugere uma questão, decorrente, neste caso em particular, da nossa própria experiência investigativa, da análise dos dados que recolhemos no terreno educativo: afirma-se, como vimos, que a aprendizagem aprofundada de uma língua permite a abordagem, do ponto de vista da compreensão escrita e oral, das línguas que lhe são próximas. Mas isto ocorrerá somente quando temos um conhecimento profundo de uma língua? Não corremos o risco de limitar, na percepção do sujeito, as bases a que pode recorrer para compreender o dado verbal em presença, sobretudo se ele considerar que só “domina” efectivamente a sua LM, pois é pouco competente nas LEs que estudou¹¹? E será que mesmo que as competências nestas línguas sejam poucas, não poderá ocorrer que sejam o suficiente para, num dado momento, compreender essa língua aparentada, em particular porque há outra ordem de conhecimentos e competências que pode activar para compensar a falta de recursos linguísticos (por exemplo, a competência referencial, consubstanciada no (re)conhecimento da temática do texto)¹²?

Ainda em relação a esta vantagem, mesmo assumindo a hipótese de o ponto de apoio para a abordagem da LE ser apenas uma língua da qual o sujeito tenha feito uma aprendizagem aprofundada, esta língua só lhe permitirá o acesso

¹¹ Cf. extracto de UPX (2006) citado em complemento da afirmação da DGLF.

¹² Cf. citações de Doyé (2005) apresentadas em complemento da afirmação da DGLF.

às línguas da mesma família? É certo que a proximidade tipológica entre línguas, como vimos no capítulo anterior, pode potenciar a Intercompreensão, tanto como estratégia de comunicação, como em relação à aprendizagem de uma língua aparentada. Mas não será possível, dadas as relações que têm ligado, ao longo da História e ainda no presente, as diversas línguas, nomeadamente indo-europeias, ultrapassar as fronteiras da família linguística? Pensamos ser este, também, o entendimento de Blanche-Benveniste quando afirma que:

La méthode de l'intercompréhension permet aussi de sortir de sa famille linguistique, à la condition d'avoir une clef, c'est-à-dire qu'elle peut s'appliquer à la compréhension de l'allemand et du néerlandais à partir de l'anglais (2006: 11).

Esta postura terá, aliás, sido um dos catalisadores do projecto ILTE; foi-o, certamente, do nosso PP.

Levantámos várias questões a propósito das vantagens apresentadas: muitas deixámos em aberto; a outras procurámos responder. Mas não se tome este nosso questionamento por mera afirmação de um pensamento divergente ou recusa dessas vantagens! É que, cremos, as respostas só surgirão em cada situação de interacção, face às características desta e dos sujeitos envolvidos, ao modo como se desenrola, e, por isso, também só aí as respostas, quaisquer que sejam, se revestirão de critérios efectivos de validade¹³.

Já não como vantagem, mas como característica deste método, surge, em North (2006b: 7; também em Gajo, 2006), o facto de ele se constituir como uma pedagogia convergente, na medida em que se apoia sobre os elementos comuns às duas línguas em questão, a língua de que o sujeito parte (geralmente a LM) e a língua que quer compreender, para progressivamente ir tomando em consideração as diferenças e, assim, se chegar à compreensão da língua do outro.

¹³ Cf.: *ce que nous appelons intercompréhension repose sur cette co-création de l'interaction et essentiellement de son contexte qui permet de définir la situation globale et les significations locales de l'action collective à laquelle se livrent les partenaires. Cette élaboration se fonde sur le travail d'inférence et correspond à ce que Gumperz (1982, 1992) a appelé «contextualization»* (Vasseur, 2005: 156).

Em Meissner *et al.* (2004) encontramos igualmente esta ideia, mas assumida claramente como uma vantagem do ponto de vista neurolinguístico e, por isso, potenciadora das aprendizagens. Efectivamente, segundo os estudos (maioritariamente alemães) usados como referência por estes autores, os processos de comparação intra e inter-línguas são extremamente estimulantes da actividade cerebral do indivíduo, uma estimulação que será tanto maior quanto for estabelecida uma relação entre esses processos e os cenários repertoriados na sua memória:

Ce fait fournit un indice fort pour expliquer l'efficacité pédagogique des procédés intercompréhensifs ou pluri-langues dont les effets positifs peuvent être renforcés par les avantages du learning by doing. Retenons: les zones d'activation cérébrale s'étendent au fur et à mesure que des comparaisons (processus de recherche, sélections, discriminations) intra- et inter-langues sont effectuées, qu'elles soient procédurales ou déclaratives (Meissner et al., 2004: 18).

Em paralelo com a Intercompreensão como método de ensino-aprendizagem¹⁴ (ou na medida em que se encare a Intercompreensão como método), podemos vê-la emergir, embora de forma geralmente mais subtil, do ponto de vista do discurso, como objectivo formativo ou objecto de aprendizagem:

nous nous sommes engagés dans une propre production de ressources en ligne pour l'entraînement à l'intercompréhension¹⁵ en langues néolatines dans les classes qui se situent entre la fin du primaire et le collège (Bertolaja, 2006: 14).

Neste sentido, a Intercompreensão – em particular dentro de uma mesma família de línguas –, assume-se como uma resposta possível aos desafios do Plurilinguismo, que evidenciámos anteriormente, ou, talvez mais precisamente (em nosso entender), confunde-se com o objectivo formativo de uma educação no e para o Plurilinguismo, que por sua vez contribua para a formação em LE:

jouer la carte des familles de langues servirait à enraciner les élèves dans leur identité linguistique tout en développant chez eux une conscience plurilingue

¹⁴ Ou ainda como *approach to training future language teachers* (in Burley & Pomphrey, 2002: 3)

¹⁵ Realce nosso.

qui, par la suite, leur serait extrêmement utile pour un apprentissage plus approfondi de l'une ou l'autre langue (Ploquin, 2006: 18).

Um objectivo de formação que não escapa, porém, a motivações igualmente políticas, tal como se depreende da afirmação de Cassen:

Si des Etats de langues romanes prenaient la décision de promouvoir ensemble dans leurs systèmes éducatifs respectifs des méthodes d'apprentissage de l'intercompréhension, ces langues pourraient conjointement acquérir un statut mondial de cohypocentralité avec l'anglais (2005).

Terminamos este capítulo com o destaque de um entendimento ainda mais lato desta acepção da Intercompreensão como método, que deixámos já entrever a propósito de palavras de Doyé (2005a): referimo-nos à Intercompreensão como enfoque didáctico-pedagógico que, no campo da educação em línguas, procura superar a concepção tradicional das línguas como disciplinas isoladas, em cuja aprendizagem não são tidos em conta os conhecimentos prévios de outras línguas, nem as referências à LM:

Desde este nuevo enfoque se llega a una situación en la que se comparan lenguas, se hacen transferencias entre ellas, se reflexiona sobre su funcionamiento y se relacionan lengua y cultura, poniendo de relieve la importancia del componente intercultural (Llorente Pinto et al., 2002: 10).

Característica deste enfoque é também, em consequência da vantagem que já apresentámos de apoio nos conhecimentos prévios dos sujeitos, a colocação do aluno, das suas competências e necessidades, no centro do processo educativo em línguas (cf. Meissner, s.d.; Rieder, Neuburg & Schindler, 2002), reconhecendo-se, assim, na linha do pensamento construtivista, que os indivíduos participam activamente na construção, por si mesmos, do conhecimento, que é individual e adaptativo (Geelan, 1997: 17).

E se a Intercompreensão pode assumir-se como um enfoque pedagógico-didáctico e, por isso, com uma abrangência potencialmente alargada aos currículos escolares “tradicionais” (*je trouve qu'essayer de pratiquer cette méthode serait d'une très grande efficacité en classe*, Ploquin, 2006: 19), é lícito colocarmos a questão, ainda que de forma breve, por não ser este um ponto central do nosso

trabalho, do papel a desempenhar pelos professores neste enquadramento. Ploquin considera, como um dos obstáculos à difusão deste “método” (não esqueçamos que é assim que entende a Intercompreensão), a formação de professores:

actuellement la formation de professeurs ne va pas dans ce sens: un professeur veut absolument enseigner l'ensemble de la langue pour laquelle il a travaillé pendant des années, c'est-à-dire apprendre à la comprendre, mais aussi à la produire, enseigner non seulement la langue mais aussi la culture (Ploquin, 2006: 19/20).

Não podemos esquecer, porém, outros factores que estão em jogo quando se pensa esta abordagem: também a forma como estão construídos os Programas Curriculares (cf. Cassen, 2005), aquilo que incluem e que pressupõem que seja avaliado, pode ser condicionante de uma prática intercompreensiva, sobretudo se ela assumir exactamente os mesmo contornos das metodologias propostas no âmbito dos projectos mencionados: *en organisant les principaux cours de langues selon ces principes, les établissements scolaires établiraient de solides fondations pour toutes les activités de compréhension futures de leurs élèves* (Doyé, 2005a: 21). Neste caso, haverá a necessidade de mudanças macro e meso-estruturais que legitimem, por exemplo, o desenvolvimento, avaliação e reconhecimento de competências parciais em LE (como, aliás, é proposto no QECR). Mesmo que consideremos que, por motivos vários, os actores no terreno sobrevalorizam os constrangimentos a que estarão sujeitos nesta matéria; apesar de se poder considerar que os Programas de LE actuais revelam já alguma abertura e o reconhecimento de que a aprendizagem de LE é *fundamento essencial de uma educação cívica, democrática e humana* (Alarcão, 2001), pensamos que se está ainda um pouco longe, pelo menos no contexto português, do desenvolvimento de condições verdadeiramente favoráveis à implantação desta metodologia de intercompreensão¹⁶.

¹⁶ No capítulo “Considerações Finais” reflectiremos a propósito do PP por nós desenvolvido e justificaremos por que se assume como uma abordagem alternativa, passível de ser mais facilmente integrável na estrutura curricular portuguesa.

9.1.3 Intercompreensão como competência

Il faut bâtir sur cette proximité [...] qui nous offre cette chance de placer nos peuples au seuil de l'intercompréhension, de cette faculté d'entendre spontanément l'autre, de saisir chez lui les éléments de notre patrimoine commun, d'en reconnaître les mots et les idées.

(Chirac, 1999)

Uma nota de abertura: embora tenhamos intitulado este capítulo de «Intercompreensão como competência», nele incluiremos igualmente as referências à Intercompreensão como capacidade, sem, no entanto, nos determos na reflexão sobre a relação entre estes dois conceitos. Assumiremos apenas o discurso dos autores referenciados.

Vimos já, nos capítulos anteriores, como a clarificação dos objectivos dos projectos em torno da Intercompreensão passa, frequentemente, pela assumpção do desejo de desenvolver nos sujeitos-aprendentes competências receptivas. Recordemos apenas uma das passagens apresentadas:

Par intercompréhension, nous entendons ici une stratégie de communication qui met en jeu plusieurs langues apparentées, stratégie dans le cadre de laquelle les compétences linguistiques acquises dans une langue A sont exploitées pour élaborer des compétences réceptives dans les langues B, C, D, etc. appartenant à la même famille linguistique que A (DLF/CIIP, 2006: 1).

Em alguns textos, porém, é a própria “intercompreensão” que é apresentada como competência – perspectiva que partilhámos temporariamente –, em certos casos uma competência especificamente receptiva¹⁷:

we will focus on the notion of Intercomprehension, taking it in its broader meaning: the receptive competence in an unknown language is to be seen, not only as the result of linguistic transfer (in-between languages of the same family), BUT (and especially) as the result of the transfer of receptive strategies in the framework of "a general interpretative process which underlies all communicative activity" (cf. the Intercomprehension Portfolio) (EU&I, 2007).

¹⁷ Será este o entendimento de Azen & Bonvino quando afirmam, *nous avons trouvé avec les stagiaires une définition de l'intercompréhension: "comprendre plusieurs langues sans les parler" ?* (2002).

O entendimento da Intercompreensão como competência, que tínhamos já encontrado nos textos que consultámos no início do nosso trabalho de investigação, surge, assim, como um desenvolvimento (aparentemente) lógico das acepções anteriormente apresentadas, na medida em que se assume como resposta, ao nível das competências do sujeito, ao desafio comunicativo colocado aos cidadãos europeus (que destacamos, aqui, por ser também o contexto europeu aquele em que a noção mais tem sido trabalhada e discutida¹⁸):

La intercomprensión nos parece una de las soluciones a la comunicación y al encuentro intercultural entre europeos y entre españoles. Lo vemos como un enfoque enriquecedor e innovador [...], no sólo como una nueva competencia lingüística e intercultural, sino también como fuente de valores en el desarrollo de la identidad europea (Llorente Pinto et al., 2002: 3).

Esta competência consiste ainda, segundo alguns autores, numa competência receptiva das línguas aparentadas com a LM do sujeito:

une compétence de compréhension des langues romanes apparentées peut développer un nouveau sentiment d'identité, en faisant comprendre qu'il existe en Europe une espèce de «super-langue» commune dont les réalisations sont assez faciles à dominer (Blanche-Benveniste, 2006: 10).

Também neste sentido, a Intercompreensão surge associada, em certos textos, às noções de "plurilinguismo receptivo" (*vide* Rieder, Neuburg & Schindler, 2002: 21; Klein, 2004, já citado) ou *competência receptiva alargada* (Alegre, 1999a), ou *compétence de compréhension plurilingue* (Araújo e Sá & Melo, 2002: 1), ou *heuristic and interpretative competence in any communicative code* (Capucho & Oliveira, 2005: 12), ou ainda aproximada a uma *multilingual receptive competence* (Klein, Meissner & Zybatow, 2002), num discurso que parece evitar classificá-la directamente como competência mas que, embora aproximado dos entendimentos anteriores, gravita na direcção deste último:

Intercomprehension is central to the EuroCom concept. It is a broad term which attaches importance to receptive multilingualism and the reinforcement

¹⁸ Cf.: *The present discussion has a specific civilisation context. The enlargement of the European Union is placing a new emphasis on language education (Shopov, 2005: 19).*

of partial competencies in multiple foreign languages. It also emphasises the understanding of foreign or unknown languages (Marx, 2001);

favorisant l'appropriation d'une compétence de compréhension plurilingue, définie comme la faculté de comprendre une langue par la connaissance d'une ou plusieurs autre(s) langue(s) de la même famille (cf. Formulaire de candidature, programme Socrates, Lingua 2, mars 2001) (Araújo e Sá & Melo, op. cit.).

A Intercompreensão, assim entendida, parece decorrer directamente da linha de pensamento expressa no Colóquio Compreensão Multilingue (Zinck: 1997), já mencionado no Capítulo 1.2, concretizando uma postura patente logo nos primeiros textos de reflexão sobre o conceito (cf., por exemplo, Veiga, 1999) e que se vai mantendo, como pudemos constatar, com maiores ou menores variações, até à actualidade. Mas face a este facto podemos questionar: qual a diferença, então, entre “competência de Intercompreensão” e competência de Compreensão, esta já reconhecida e estudada nas suas ligações tanto à LM quanto à LE? É diferente porque assume contornos plurilingues? Mas neste caso, não será a competência em causa uma Competência de Compreensão Plurilingue (expressão que encontramos já em alguns autores)? Ganha especificidade porque se refere à compreensão de línguas desconhecidas (não estudadas?), como podemos depreender das palavras de Capucho & Oliveira (2005: 14), usadas na apresentação *online* do Projecto Eu&I, atrás citadas? Mas como compatibilizar este entendimento restrito com a ideia, mais abrangente, de uma competência interpretativa heurística, que as mesmas autoras referem (e que transcrevemos anteriormente), ou com a afirmação de que a Intercompreensão é por elas entendida como *the process of developing the ability to co-construct meaning in the context of the encounter of different languages and to make use of this in a concrete communicative situation* (Capucho & Oliveira, 2005: 14)? O sujeito pode co-construir sentido activando apenas uma competência receptiva? Como entender, então, a afirmação de Capucho, de que a Intercompreensão será:

La capacité de comprendre et d'être compris dans une langue inconnue à travers des stratégies communicationnelles diversifiées (verbales et non verbales) (2003).

Na mesma linha de entendimento do Projecto Eu&I encontramos a distinção, proposta por Doyé, entre competência e performance:

Sous l'aspect de la performance, l'intercompréhension se décrit comme l'activité de personnes de langues maternelles différentes qui communiquent en s'exprimant dans leur propre langue et en comprenant la langue de l'autre. Du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises (2005a: 7).

Quer Doyé dizer que a Intercompreensão, do ponto de vista da interacção tal como a defendeu anteriormente (postura que referimos em 9.1.1), se situa ao nível dos desempenhos interactivos ou produções dos sujeitos, e que é do ponto de vista “interno” do sujeito, da sua compreensão, que assume a forma de competência – quando não tiver aprendido a língua do interlocutor?... Que competência é esta, afinal? Como caracterizá-la? É, efectivamente, uma competência singular? Então como articular esta ideia com a que o mesmo autor expressa em outro momento do mesmo texto:

*l'idée d'une éducation à l'intercompréhension présuppose que l'enseignement peut faciliter l'acquisition de **compétences d'intercompréhension**¹⁹. (...) Aider les apprenants à acquérir des compétences d'intercompréhension signifie, pour l'enseignant, créer des conditions propres à faciliter le processus d'acquisition (Doyé, 2005a: 10).*

Será a Intercompreensão UMA competência, ou há várias competências de Intercompreensão (ou capacidades de Intercompreensão, como referem Álvarez & Toste, 2005: 69)?

Escudé parece assumir a Intercompreensão como uma competência específica (*la compétence visée est l'intercompréhension entre langues d'une même famille*, 2005); mas, ao descrever com maior pormenor o «Método Euromania», afirma que, neste, são construídos, por manipulação do conjunto de línguas pertencentes à mesma família, os saberes e saberes-fazer disciplinares comuns aos

¹⁹ Realce nosso.

programas dos países europeus das línguas envolvidas (*sic*), e que os alunos constroem, assim, saberes metalinguísticos que lhes permitem *maîtriser mieux leur langue source* (*op. cit.*). Perguntamos de novo: onde está, então, a especificidade dessa competência de Intercompreensão?

Outra das variações que encontramos, ainda, no discurso sobre Intercompreensão ligado à ideia de competência é, precisamente, o apelidar da Intercompreensão de “capacidade”, evitando deste modo a designação de “competência”, sobretudo em situações em que esta última é reservada para a noção de CP. Por exemplo, em Andrade & Moreira (2002: contracapa da brochura do projecto ILTE) pode ler-se que a Intercompreensão é uma componente indispensável da CP e que engloba uma capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas e uma abertura e curiosidade face a novas experiências comunicativas.²⁰ O estabelecimento destas pontes dependerá de o sujeito possuir *competências de linguagem transversais e capacidades de transferência inter e intra-linguística, intercultural e interdisciplinar* (Andrade & Moreira *et al.*, 2002: 6). A capacidade de estabelecer pontes entre línguas decorre, assim, da posse e activação, pelo sujeito, de competências de linguagem transversais e capacidade de transferência, isto é, da sua capacidade de gerir, em situação, estas competências e capacidades. É um entendimento semelhante àquele que nós defendemos, a dada altura. Mas a mesma questão que levantámos ao nosso próprio pensamento levantamos a este: onde cabe, então, a Competência Estratégica?²¹ Ou mesmo a activação das diferentes dimensões da CP que referimos no Capítulo 8.2, sendo que duas delas são, precisamente, as de gestão do repertório linguístico-comunicativo e da interacção? Confirmam-se, a este propósito, as palavras de Meissner *et al.*:

²⁰ Note-se que, tal como em muitos outros textos, a instabilidade do conceito acaba por emergir, ao afirmar-se, igualmente, que a Intercompreensão é uma estratégia privilegiada no processo de construção e desenvolvimento de uma competência que se quer plurilingue e intercultural (Andrade & Moreira *et al.*, 2002: 16).

²¹ Cf.: *la composante stratégique sera utilisée comme un outil heuristique, de façon à réussir des tâches de compréhension dans n'importe quelle langue. La conscience linguistique proviendra de la conscience de cet usage* (Capucho, 2003).

Au fur et à mesure qu'une personne opère dans plusieurs idiomes, elle finit par internaliser ce «système» des régularités et irrégularités découvertes entre «ses» langues. Elle n'acquiert pas seulement une compétence qui embrasse de manière additive et fortuite les connaissances pluri-langues, mais aussi un savoir déclaratif et procédural inter-langues. Un guidage didactique efficace peut abrégé la construction de cette compétence interlinguistique et, par ce biais, optimiser la qualité de l'apprentissage pluri-langues (2004: 25).

Não serão estas outras palavras para se referir à mesma realidade que Andrade & Araújo e Sá (2003) entendem como CP?

E se, ainda assim, considerarmos que aquele “espaço” deve ser ocupado pela competência de Intercompreensão, então não corremos o risco de esvaziar ou empobrecer a noção de CP, que está já mais estabilizada? Refira-se que Coste (1998) considera que é precisamente o desenvolvimento da CP que favorece a emergência, no sujeito, de uma consciência linguística e de estratégias metacognitivas que lhe permitem consciencializar-se e controlar a sua forma de gestão das tarefas e, principalmente, a sua dimensão *langagière*.

Note-se que, no contexto do projecto ILTE, atrás referenciado, não está em causa a restrição a uma qualquer família de línguas. Pelo contrário, à Intercompreensão, seja como competência, seja como estratégia, é atribuído um campo de acção alargado e transversal. Já segundo Meissner *et al.* (2004: 20), o vocábulo “intercompreensão” designa a capacidade específica do sujeito de compreender uma LE sem a ter aprendido, usando, portanto, como base uma outra língua (aparentemente a materna), numa concepção que é claramente suportada pelo “grau de intercompreensão” (cf. Capítulo 9.1.1) que existe entre idiomas diferentes pertencentes a uma mesma família (extendendo a ideia de que *en général, les variétés d'une même langue sont intercompréhensibles*), o que, segundo os autores, configura uma concepção “aberta” do termo “língua”.

Esta reflexão sobre a Intercompreensão como competência não ficaria completa sem a referência ao texto de Klein em que, embora na linha de Meissner *et al.* (2004) acima citados, surge explicitada uma nova *nuance*:

par le terme «intercompréhension», EuroCom désigne la capacité de comprendre une variété de sa propre langue ou une langue étrangère sur la base d'une autre variété ou langue sans l'avoir apprise [...]

Le but d'EuroComRom est de doter le lecteur d'une compétence de lecture en langues-cibles (au pluriel !) dès le départ. L'intercompréhension se réduit (dans un premier temps) au décodage. [...] L'intercompréhension se termine avec l'intégration des données linguistiques (et didactiques) dans le lexique mental (2004: 405).

Se bem interpretamos as palavras de Klein, então a Intercompreensão, no âmbito do projecto EuroCom, começa por ser uma competência de leitura e termina numa competência meta-cognitiva e de aprendizagem. Mas se ela coincide, ainda que em diferentes momentos, com estas outras competências... onde está a sua especificidade? Qual é a sua identidade?

Uma última questão, para encerrarmos este Capítulo 9.1.3 e darmos o mote para o capítulo que se segue: será possível conciliar entendimentos que apresentam um grau de diferença significativo, mesmo no que respeita à noção específica da Intercompreensão como competência? E nessa conciliação será lícito ignorar um posicionamento a favor de outro, quando todos estão na base de (e foram desenvolvidos em) projectos de investigação tão profundamente trabalhados?

9.2 Contributos para uma clarificação do(s) conceito(s)

Les sciences humaines sont donc dans une tension perpétuelle vers leur clôture mais sans jamais y arriver, puisque quand elles retournent sur les phénomènes, pour vérifier les opérations d'abstraction et de généralisation effectuées, elles retrouvent le sujet changeant, et tout doit recommencer.

(Atienza, 2001: 471)

Se de alguma utilidade se revestiu o trabalho de revisão bibliográfica que efectuámos nos sub-capítulos anteriores (que não pretendeu ser exaustivo, mas representativo dos discursos que circulam), um dos aspectos mais interessantes, do nosso ponto de vista, foi o ter revelado que as três concepções de Intercompreensão apresentadas, apesar de poderem ser identificadas com alguma clareza, estão intimamente interligadas, de tal modo que, por vezes, podem surgir concomitantemente no mesmo discurso (repare-se como vários dos textos analisados são citados ilustrando diferentes entendimentos da noção). Igualmente interessante foi a constatação de que são pouco frequentes os casos em que os autores apontam claramente uma definição de Intercompreensão, optando frequentemente por um uso flexível do conceito e pelo envolvimento deste em noções mais ou menos aparentadas e igualmente pluri-significativas²².

O desafio, para nós, agora, será o de encontrar uma base ou uma formulação clarificadora²³ do conceito que, comungando de todas as perspectivas apresentadas, seja suficientemente lata para as acomodar e, simultaneamente, precisa, para poder ser considerada, por um lado, dotada de identidade e, por outro, profícua face à diversidade de contextos de trabalho onde se poderá desejar actualizá-la.

Não queremos com isto dizer que, entre as várias acepções identificadas, haja definições, posturas ou entendimentos certos ou errados! Como já indiciámos, todas as acepções são válidas, na medida em que respondem às necessidades

²² Cf.: *the opinion proposed [...] is far from being generally accepted. We do not even possess a common definition of our central term Intercomprehension* (Doyé, 2005b: 24).

²³ Recordamos que abandonámos a pretensão de “definir intercompreensão” por nos ter sido feito notar, em particular pelo professor Wanderley Geraldi, consultor do LALE, que tal acção poderia “esterilizar” o conceito, torná-lo demasiado fixo, fechado e, deste modo, desprovido da vitalidade que o tem caracterizado e da plasticidade que tem permitido a sua adaptação a diferentes contextos (cf. Capítulo 4.2).

conceptuais e metodológicas dos enquadramentos em que emergem ou não nos movêssemos, do ponto de vista epistemológico, no domínio do construtivismo, aceitando, por isso, a explicitação de Geelan de que *all perspectives have value, whether consistent with other views or not* (1997: 26).

Mas será lícito aceitar uma, considerá-la como a mais válida, e recusar as outras? Ainda que a maioria dos projectos aposte no trabalho no seio de famílias de línguas (e este facto determine o entendimento de Intercompreensão), poderemos ignorar os que o não fazem? Ainda que grande parte dos entendimentos se refira a, ou gire em torno de, uma competência receptiva, podemos ignorar os que incluem também as competências expressivas, ou, de forma a nosso ver mais questionável, impedir a possibilidade de eles emergirem no futuro? Tomemos como exemplo a afirmação de Meissner *et al.* (2004), parcialmente corroborada, como vimos, por Doyé (2005a), de que a Intercompreensão é a competência específica de compreensão de uma LE não estudada. Será ética, e, sobretudo, cientificamente, correcto advogar esta concepção como “a” definição de Intercompreensão, dado que ela aparenta deixar de fora tantos outros “detalhes” significativos, como por exemplo a própria dimensão interactiva que encontramos noutras acepções, e que o próprio Doyé parece admitir?

É certo que por vezes os discursos nos traem, sobretudo quando queremos evitar repetições e procuramos paráfrases (uma justificação possível para o facto de encontrarmos as mesmas vozes a produzir afirmações mais ou menos diferentes). A questão que orienta a nossa reflexão, por isso, é: será possível uma formulação com que todos nos identifiquemos e que seja a base da nossa “intercompreensão” quando falamos de Intercompreensão?

Poderíamos ter optado por responder negativamente a esta questão e continuar a navegar o mar das indefinições que motiva o título do Capítulo 8.1.2. Mas esta solução, enquanto investigadoras num campo que se quer afirmar – o da Didáctica do Plurilinguismo – dentro do campo já relativamente consolidado da Didáctica de Línguas –, não nos agradou. O que nos propomos então é,

precisamente, delinear um quadro conceptual relativo à noção de Intercompreensão que possa servir todos quantos se queiram dela apropriar, mesmo que, para isso, tenhamos que “deixar de fora”, como excedente de visão, alguns pormenores significativos para os quais procuraremos, entre as várias hipóteses que estas leituras nos foram sugerindo, designações mais específicas.

Por onde começar? Pelos pontos em comum que parecem ser genericamente aceites pelos vários autores.

A Intercompreensão está estreitamente ligada ao Plurilinguismo, tendo-se, por isso, alargado definitivamente o âmbito de abrangência do conceito tal como tinha sido definido por Dubois (1994):

Avec l'intercompréhension, les citoyens européens peuvent surmonter ce risque d'appauvrissement des échanges: elle installe entre eux un échange direct, plurilingue, respectueux de la forme de pensée de chaque interlocuteur. Elle est le signe d'une action concrète en faveur de la diversité culturelle et linguistique (DGLF, 2006: 3).

É, também, indiscutível que o contexto que favoreceu a emergência e desenvolvimento deste conceito é o de uma Europa que se quer unir, que se redefine, que busca a construção de uma identidade alargada, comum aos diferentes povos que a integram, os quais são impelidos a reflectir sobre as formas de comunicação que poderão (ou deverão) adoptar entre si. O peso marcante deste contexto é perceptível, nomeadamente, na identidade dos países e investigadores envolvidos nos vários projectos de referência sobre Intercompreensão (na maioria europeus) e no facto de estes se constituírem, geralmente, em torno das famílias de línguas indo-europeias. Esta constatação faz-nos reflectir sobre um possível “Eurocentrismo” da noção de Intercompreensão, que North parece também intuir quando esclarece: *ce qui vaut pour l'Europe vaut aussi par homothétie, en quelque sorte, pour l'ensemble du monde* (2006b: 6). Ou seja, pensamos que é necessário um entendimento lato de Intercompreensão, de modo a que não seja conotada exclusivamente com a Europa, fechando-nos, deste modo, ao resto do mundo.

É, igualmente, claro que a Intercompreensão não é um fenómeno novo:

*It has existed as long as humans have felt the need to understand and be understood in communication exchanges with other humans speaking another language than themselves. Neither is it a new phenomenon in the classroom. Pupils striving to learn a foreign language have always used whatever resources they had to overcome difficulties when dealing with the foreign language. What perhaps is a new idea, is that of mobilizing one's overall language competence in a more systematic way than before, by being encouraged by a teacher who acknowledges the significance of this capacity*²⁴ (Ulseth et al., 2002: 31).

Esta última ideia parece-nos, também, relativamente consensual e consentânea com a expressa por Coste, a que já aludimos:

*Il y a lieu de passer d'une représentation selon laquelle compétence en italien, compétence en bambara, compétence en français seraient séparées, l'une à côté de l'autre et sans contact entre elles, à une tout autre représentation: celle selon laquelle une compétence plurilingue unique gère, contrôle, met en œuvre et développe l'ensemble des variétés que constituent le répertoire plurilingue*²⁵ (Coste, 2004: 7).

A relação entre Intercompreensão e Competência comunicativa Plurilingue, expressa de forma mais ou menos explícita, acolhe, igualmente, grande aceitação:

como se pode passar de uma didáctica centrada sobre a especificidade de uma dada língua a uma didáctica de línguas que visa o desenvolvimento de uma competência comunicativa que se deseja plurilingue, rentabilizando aprendizagens verbais já realizadas (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 149);

ter hoje uma competência plurilingue, ou melhor dizendo, pluricomunicativa, é condição necessária para proceder ao tratamento em simultâneo de diferentes línguas e de diferentes tipos de linguagens, compreender e tratar linguagens híbridas (Ferrão Tavares, 2001: 195).

É inegável que a Intercompreensão é tanto mais potenciada quanto maior for a proximidade entre as línguas em jogo, mesmo que não pertençam a uma mesma família, ou quanto mais desenvolvida estiver a capacidade do sujeito de proceder a comparações e transferências entre elas, nomeadamente pelo recurso aos seus conhecimentos prévios, já que *la didactique de l'intercompréhension est une didactique de transfert et de préconnaissances* (Klein, 2004: 411);

²⁴ Realce nosso.

²⁵ Veja-se como, nestas palavras, ecoam as nossas dúvidas relativamente ao papel da Intercompreensão como competência de gestão: para Coste, é, precisamente, a CP que permite a gestão da globalidade e diversidade dos repertórios dos sujeitos.

Dès lors la prise en compte, au niveau didactique, de la proximité des langues, peut participer d'une réelle évolution scientifique. Il s'agit de développer des pratiques de transfert et d'ouverture où s'articuleraient de façon souple le «même» et le «différent»: on peut trouver là à la fois une orientation méthodologique et une perspective humaniste et citoyenne (Éloy, 2004: 401).

Partindo destas mesmas afirmações, compreendemos que a Intercompreensão pode inspirar práticas metodológicas e didáticas específicas, podendo dar corpo, não tanto a uma Didáctica da Intercompreensão, mas, sobretudo, a uma “pedagogia das línguas próximas” (Robert, 2004: 508)²⁶.

Os pontos de maior acordo terminam por aqui. Como lidar com estes e ainda com as diferenças?

Passemos a tentar identificar alguns conceitos ou expressões mais específicos que nos podem ajudar a reduzir o leque de acepções a incluir na nossa clarificação da noção de Intercompreensão.

Para o cerne da acepção da Intercompreensão como “método”, que abordámos no Capítulo 9.1.2, poder-se-á reservar a expressão – que surgiu, aliás, em alguns textos – de **método(s) intercomprensivo(s)** (cf. Klein, 2004; Doyé, 2005a; DLF, 2006). Serão métodos (ou metodologias?...) de ensino-aprendizagem de línguas inspirados nos princípios da Intercompreensão e que, por isso, visam em particular o desenvolvimento das competências que a servem, através, sobretudo, da proposta de tarefas de confronto intra e inter-linguísticas, que potenciem a realização de comparações e transferências e a rentabilização dos conhecimentos prévios, em particular de ordem linguístico-comunicativa. A implementação destes métodos poderá assumir contornos variáveis (e assentar em competências distintas), como por exemplo os de uma abordagem que parte das competências linguísticas adquiridas numa língua A para o desenvolvimento de

²⁶ Não nos identificamos com a expressão “didáctica da Intercompreensão”, que é utilizada, por exemplo, por Meissner *et al.* (2004) – autores que oscilam, inclusivamente, no uso das expressões “ensinar a Intercompreensão” e “ensinar o Plurilinguismo” (cf. pp. 52/53) –, na medida em que, como veremos adiante, considerando a Intercompreensão como um fenómeno intrinsecamente ligado à interacção, pensamos que ela não pode ensinada como se de um objecto específico se tratasse. Preferimos, por isso, a expressão “didáctica para a Intercompreensão”, como componente de uma “didáctica do plurilinguismo”.

competências receptivas nas línguas B, C, D (cf. DLF/CIIP, 2006, já anteriormente citado), ou para o desenvolvimento de uma **competência** específica de **compreensão plurilingue** (cf. Capítulo 9.1.3). Neste contexto, pode ser igualmente pertinente o recurso à noção de **intercompreensibilidade** (qualidade das línguas que são próximas, por relação de parentesco, e que por isso partilham um elevado grau de transparência), bem como ao adjetivo **intercompreensível**, ainda que consideremos que o âmbito deste poderá ser mais alargado (vimos como surge em Klein, 2002, a expressão “textos intercompreensivos”).

A propósito das competências que poderão servir a Intercompreensão – uma ideia também presente em alguns dos autores estudados –, admitimos que podem, de facto, existir competências que, numa situação ou noutra, melhor potenciem a Intercompreensão. Mas a análise dos nossos dados, e o seu confronto com alguns dos resultados dos vários projectos de Intercompreensão conhecidos, levam-nos a considerar que, na verdade, todas as competências dos âmbitos linguístico-comunicativo, interactivo, e até afectivo e de aprendizagem, poderão ser colocadas ao serviço das situações de Intercompreensão, qualquer que seja o entendimento que tenhamos desta noção, na medida em que estas situações não assumem formatos nem parâmetros completamente pré-definidos: também elas são plurais e, sobretudo, únicas e irrepetíveis! Que competências serão mais usadas e com que grau de proficiência, isso dependerá, pensamos, dos sujeitos em causa, dos seus perfis e objectivos comunicativos, bem como do enquadramento contextual que os envolve.

Retomando a ideia dos métodos intercompreensivos, pode considerar-se que estes surgem, de certo modo, ao serviço de uma “didáctica da intercompreensão”²⁷ (Klein, 2004: 411), no seio da qual a “pedagogia das línguas próximas” (Robert, 2004) será apenas uma vertente. Esta didáctica orientar-se-á, por sua vez, pelo objectivo estratégico-comunicativo, inter-relacional e,

²⁷ Ou, como preferimos, “didáctica para a Intercompreensão” (cf. nota de rodapé nº 26).

consequentemente, formativo da aceção de Intercompreensão como estratégia de comunicação.

E é precisamente esta ligação da Intercompreensão à ideia de uma relação entre sujeitos (ou entre um sujeito e um dado verbal, o qual, de qualquer modo, terá sido produzido por outro sujeito...), num universo de aceitação e assumpção do Plurilinguismo, que mais nos cativa, por considerarmos que, a partir dela, se poderá construir um entendimento deste nosso conceito-chave que melhor responda aos desafios da Didáctica do Plurilinguismo, por um lado, e à essência significativa do próprio conceito, por outro: inter-compreensão = compreensão entre sujeitos²⁸, que poderão não usar a(s) mesma(s) língua(s)²⁹, mas que ainda assim se empenham em comunicar entre si, em interagir, oralmente ou por escrito, em presença ou à distância, na co-construção de sentidos.

Não será, aliás, apenas a questão linguística que estará em causa nesta interacção, mas também aspectos ligados às competências referencial, discursiva ou outras, como fomos percebendo ao longo da análise dos nossos dados, e como podemos inferir das palavras de Vasseur, que igualmente se apropria do vocábulo “intercompreensão”, nos termos seguintes:

l'interaction verbale ne saurait être réduite à la stricte transmission et réception d'une information. L'interaction repose sur une interprétation de la situation et de l'activité accomplie conjointement. Cette interprétation constitue l'occupation constante des interactants qui confrontent, comparent, ajustent leurs discours dans une co-interprétation qui se forme tout au long du dialogue. C'est ce qu'on entend ici par «intercompréhension» (2005: 155).

Ao concentrarmo-nos na dimensão da inter-acção/relação acreditamos propiciar, igualmente, uma acentuação do carácter político da noção (que é originariamente Europeu mas pode ser alargado, tanto mais quanto não nos encerrarmos nas mais representativas famílias linguísticas europeias), colocando-a ao serviço de um respeito pela Pluralidade e Diversidade como factores de desenvolvimento sustentável, concretizado nas práticas interactivas dos sujeitos

²⁸ (e não entre línguas, como algumas formulações encontradas davam a entender)

²⁹ (pensamos não se dever abandonar completamente a definição de Dubois, 1994, até porque, como vimos, ela continua a ser retomada como ponto de partida para os estudos de alguns investigadores)

que com elas querem relacionar-se (relembrar palavras de Castagne, 2006: 17, citadas no final do Capítulo 9.1.1).

Como entendemos, enfim, a noção de Intercompreensão?...

Procurando abarcar num todo coerente, quer as leituras realizadas, quer os resultados da análise dos nossos dados (recorde-se, por exemplo, o que as alunas pensaram que este conceito significava; cf. Capítulo 3.2), consideramos a **Intercompreensão** como o **processo de interacção** (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) **entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, na qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação, de uma Competência Plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido nessa mesma interacção.**

Determinante, para que o processo de Intercompreensão ocorra, será a existência de disponibilidade do sujeito para interagir com a Alteridade, mais concretamente para interagir com a(s) língua(s) do Outro, colocando igualmente em comum a(s) sua(s) própria(s) língua(s), num processo em que os sujeitos buscam, simultaneamente, compreender e fazer-se compreender³⁰.

Esta interacção pode ser também estabelecida com dados verbais cujos produtores não se encontram em presença na situação de comunicação (por exemplo, no que respeita aos textos escritos). Neste caso, a Intercompreensão dependerá não só do desempenho do sujeito que procura compreender, mas igualmente dos próprios dados, da forma como se apresentam, das línguas para que reenviam, em suma, do “diálogo” (da intercompreensibilidade?...) que se permitem estabelecer com o próprio sujeito, num processo em que o grau de

³⁰ Cf. : *quel que soit leur degré de précision et de spécificité, ces indices ou signaux ne valent que parce qu'ils peuvent déclencher, au sein du dialogue, des séquences de négociation et un travail d'ajustement du sens et d'assistance du novice par l'expert, que parce qu'ils vont entraîner un travail conjoint pour surmonter le difficulté. Car, la difficulté d'intercompréhension est difficulté pour les deux locuteurs et, s'ils ont intérêt à faire aboutir le dialogue, ils traitent forcément cette difficulté à deux* (Vasseur, 2005: 176 ; realce nosso).

opacidade, da língua ou do discurso, é determinante para a possibilidade de ocorrência da intercompreensão.

Segundo este nosso entendimento de Intercompreensão, esta deixará de ser encarada como uma “competência” ou “estratégia” (várias vezes ao longo deste capítulo, e não só, questionámos a sua delimitação e especificidade face a outras competências), na medida que estas serão, na sua diversidade e complexidade, os meios de que os sujeitos se servem para a construir, num quadro em que a CP poderá assumir algum relevo pelo facto de comportar diferentes dimensões de gestão dos repertórios dos sujeitos. E se a CP suporta, ainda que não sozinha, a Intercompreensão, esta, por sua vez, alimenta a primeira ao fornecer-lhe novos dados que o sujeito, reconhecendo em cada interacção uma situação potencialmente aquisitiva e activando, por isso, a sua Competência de Aprendizagem, integrará nos seus repertórios de modo a que fiquem disponíveis para uma ocorrência futura.

A Intercompreensão surge, assim, como uma situação de interacção, marcada pela presença da Diversidade e pela relação com uma CP, em que comunicação, conhecimento e sujeito se (re)constroem mútua e recursivamente, ilustrando as reflexões sobre a linguagem que,

na esteira de Bakhtin, têm mostrado que os processos de constituição da subjetividade ocorrem na relação com os outros e embora vivamos numa mesma época, internalizemos as mesmas expressões, utilizemos os mesmos recursos expressivos [...], cada um de nós se constitui diferente do outro já que são imprevisíveis as relações que cada sujeito estabelecerá entre o novo que apreende e a sua própria história [...]. Linguagem, subjetividade, conhecimentos, todos elementos constituintes do ser humano e que se constituem nos processos interdiscursivos, nas relações com os outros (Collares, Moysés & Geraldi, s.d.).

Encarando a Intercompreensão nos termos anteriormente clarificados, pensamos que ela pode constituir-se:

- ao nível micro - do sujeito e das suas interacções, como objectivo comunicativo/interactivo;

- ao nível meso - do sistema educativo, como um objectivo formativo, uma finalidade orientadora dos processos de ensino aprendizagem³¹, reforçando a consciência da necessidade de se promover o desenvolvimento da CP dos sujeitos;
- a um nível macro, pelo contexto em que emerge e ganha destaque (a União Europeia, mas também um mundo que se pretende mais capaz de dialogar), como objectivo político, social e cultural.

Conclusão

Buscámos uma clarificação do conceito de Intercompreensão que pudesse acomodar diferentes perspectivas que foram sendo apresentadas, ao longo do tempo e dos textos, por diferentes autores. Perante a dúvida - própria do espírito indagador do investigador - de termos sido bem sucedidas nesta tarefa, resta-nos a satisfação de termos, apesar de tudo, encontrado algum eco das nossas ideias na reflexão (recentemente revisitada) de Isabel Alarcão:

A diversidade de línguas e de níveis de conhecimento das mesmas, o respeito pela pessoa do outro e o desejo, ou a necessidade, de trabalhar em conjunto fazem com que a intercompreensão seja uma estratégia a seguir, mas simultaneamente um objectivo a atingir. Objectivo para que as pessoas se compreendam, se aceitem e trabalhem em conjunto, ou convivam. Estratégia porque a própria busca da intercompreensão é em si mesma um processo de intercompreensão. Mas é, não podemos esquecer-lo, também uma atitude a desenvolver (2001: 56).

³¹ Esta ideia encontrámo-la também em Doyé: *la formation à l'intercompréhension pourrait être un principe directeur appliqué aux cours de langue existants* (2005a: 20).

Considerações finais

- **Da utopia**

“Utopia”, s. f. Projecto imaginário [...] Coisa irrealizável [...] Quimera, fantasia (*in* Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira).

Será no mundo da utopia que nos movemos, quando advogamos a defesa do Plurilinguismo como factor de coesão social e de desenvolvimento sustentável?

Também em Postel a atenção às línguas é acompanhada por uma utopia religiosa: o seu sonho é a paz universal. No De orbis terrae concordia (1544, I), afirma decididamente que o conhecimento dos problemas linguísticos é necessário à instauração de uma concórdia universal entre todos os povos (Eco, 1996: 84).

Será utópico pensar que, se o sonho de uma língua perfeita ou universal sempre se afirmou precisamente como resposta ao drama das divisões religiosas e políticas, ou ainda à simples dificuldade das relações económicas (Eco, 2006: 33), a resposta a estes desafios, hoje em dia, não passa por UMA língua, mas pela aceitação universal do Plurilinguismo como valor cultural, político e educativo-formativo?

Se concordarmos com Eco,

O problema da cultura europeia do futuro não está por certo no triunfo do poliglottismo total [...], mas numa comunidade de pessoas capazes de colherem o espírito, o perfume, a atmosfera de uma língua diferente. Uma Europa de políglotas não é um Europa de pessoas falando correntemente múltiplas línguas, mas, no melhor dos casos, uma Europa de pessoas que são capazes de se encontrar falando cada uma delas a sua própria língua e compreendendo a da outra pessoa, sem a saber falar com fluência, pelo que, entendendo-se assim, ainda que com esforço, entenderão o «génio», o universo cultural que cada uma delas expressa ao falar a língua dos seus antepassados e da sua tradição (Eco, 1996: 324/5);

seremos, com Eco, utópicos? O cenário que ele traça parece-o! E o caminho para a sua concretização não será, igualmente, fácil de percorrer, embora aparente ter sido mais fácil de descobrir:

Tous les spécialistes savent que l'acquisition d'une langue étrangère dans sa totalité reste une entreprise difficile et de longue haleine, et que le bilinguisme réel est un mythe [...]. Dans la technique de l'intercompréhension, chacune des

parties étant à l'écoute de l'autre, la production en langue étrangère devient inutile (Ploquin, 2005: 23).

Ainda que Eco não recuse por completo a expressão em LE (cf. *compreendendo a da outra pessoa, sem a saber falar com fluência* – o que é diferente de não a saber falar de todo!!...), parte das suas palavras têm sido tomadas como mote fundacional dos trabalhos sobre Intercompreensão. Mas...

L'intercompréhension est-elle seulement praticable? Est-elle une utopie ? Les sceptiques sont nombreux. La plupart d'entre eux considèrent que l'intercompréhension se fonde sur des principes théoriques valables, mais qu'elle est inapplicable en pratique (Doyé, 2005: 11).

E, no entanto, já no início dos anos noventa a Federação Internacional de Professores de Francês defendia, em relação à Intercompreensão, que:

La question prend d'ailleurs une importance toute nouvelle, à l'heure où le marché commun qui est en train de s'établir entre Brésil, l'Argentine et le Paraguay vient de donner en Argentine un caractère obligatoire à l'enseignement du portugais. À moyen et à long terme, il ne reste plus aux enseignants du français qu'à disparaître s'ils ne savent pas s'adapter, soit acquérir rapidement les connaissances de langue portugaise [...], soit acquérir une formation linguistique et pédagogique leur permettant d'aborder avec leurs élèves un enseignement simultané de trois langues latines autres que l'espagnol, mais à un niveau de compréhension seulement¹.

Um tal cenário parece, hoje em dia, ainda impensável, pelo menos no contexto português.

Não conseguiremos, então, concretizar Utopia², apesar de estarmos conscientes de que ela pressupõe a *concretização de esforços de vária ordem e a mudança de mentalidades*, nomeadamente no que se refere às *representações relativamente às línguas e à sua aprendizagem escolar* (Andrade & Martins, 2004)?

¹ Supplément à *L'univers du français*, n° 53, mars 1992, p.1, citado em Robert, 2004: 507.

² Deu-se o nome de Utopia a uma Sociedade ideal cujos habitantes vivessem em condições perfeitas, de aí resultando que o adjetivo utópico se usa para designar uma reforma visionária, que não toma em conta os defeitos existentes na natureza humana (in Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira).

- **Da possibilidade**

“Possibilidade”, s. f. Qualidade do que é possível [...] Probabilidade ou ensejo de efectivar qualquer acto ou de obter a consecução de alguma coisa [...] capacidade (*in* Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira).

Acreditamos que exista o ensejo de concretizar a utopia, bem como a capacidade de começar a construí-la: por onde? O desenvolvimento da Competência Plurilingue dos sujeitos poderá ser um primeiro passo:

La construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle marquerait ainsi «le passage d'une conception représentative, universaliste de la culture à une conception anthropologique» (Blavoet, 2004³), d'une culture au singulier favorisant une conception verticale de l'enseignement et s'adressant à une élite qui «se cultive» à une conception qui ouvre l'enseignement sur la multiplicité des regards et marque un progrès pour chaque être humain (Semal-Lebleu, 2006: 24).

Em que domínio se dará esse desenvolvimento?

*A nova realidade impõe que se olhe para a **aprendizagem das línguas**⁴ como uma literacia fundacional de uma nova vivência em sociedade multilingue e multicultural, e que se explore o novo conceito de aprendizagem plurilingue com tudo o que ele encerra (...) uma aprendizagem também ela flexível e orientada por objectivos bastante diversificados (Alarcão, 2001: 55).*

Segundo North & Ploquin (2006), há a tendência para encerrar as questões do ensino-aprendizagem de línguas na escola, e no que se refere a uma divulgação e generalização de práticas de intercompreensão é necessário sair desse espaço. Contudo, uma vez que são muitas as horas dedicadas, na escola, às línguas, elas deverão ser rentabilizadas em função dos “novos” objectivos de formação, nomeadamente através de uma mudança nas práticas e métodos dos professores.

Janin (2006b: 85) apresenta, então, como pista para a reformulação dos sistemas e processos de ensino-aprendizagem escolar, de modo a corresponderem às efectivas necessidades dos sujeitos e aos desafios da sociedade (entenda-se, do Plurilinguismo), a implementação de *une méthode englobante et comparative fondée*

³ Blavoet, Jean Pierre (2004) “Culture et lien social”. In Actes de la Journée régionale organisée par A+U+C/Action Culture Lille 3 et l’Observatoire de la Citoyenneté Européennes, Tout au long de la vie: Education? Formation? Culture?...

⁴ Realce nosso.

sur l'intercompréhension entre langues apparentées, concebendo-se, desta forma, um curso de línguas que permita a aprendizagem (inicialmente a um nível apenas receptivo) de várias línguas de uma mesma família. A proposta é arrojada, e este seria certamente um meio favorável a uma utilização mais alargada, efectiva e, sobretudo, reflectida dos diferentes materiais pedagógico-didácticos que têm vindo a ser produzidos no âmbito dos métodos intercompreensivos. Também Doyé (2005) defende estes métodos que, segundo ele, assentam em teorias sólidas e têm boas perspectivas de atingirem os objectivos visados, desde que sejam bem organizados e disponham de métodos específicos, uma vez que *le but recherché étant différent, les nouvelles méthodes devront s'écarter considérablement de celles employées traditionnellement dans l'enseignement des langues* (p.13).

É nossa convicção, porém, que nem só os espaços propostos por Janin (a existirem) serão espaços privilegiados para o desenvolvimento desta competência plural que é a Competência Plurilingue; acreditamos também que não será condição *sine qua non* para o desenvolvimento de métodos intercompreensivos o “afastamento considerável” defendido por Doyé: a aula de língua, mesmo no seu formato mais tradicional, poderá ser (ligeira ou profundamente) reconfigurada de modo a ter mais presente estes objectivos formativos. Só assim concretizaremos o cenário proposto por Coste (1998): o de uma escola que assuma desenvolver nos aprendentes um conhecimento activo e reflexivo de diversas línguas e culturas estrangeiras, de modo a prepará-los para viver e trabalhar num mundo cada vez mais marcado pelas circulações e trajectórias internacionais, pelos contactos entre línguas e culturas. Estaremos, assim, no caminho para o desenvolvimento de uma “nova” literacia, uma literacia plurilingue (Melo & Santos, 2007) que transforme cidadãos alfabetizados em duas ou três línguas em cidadãos “letrados” (cf. Soares, 2000) no plurilinguismo, porque, por um lado, são capazes de activar a sua CP nos domínios em que, social ou individualmente, são chamados a desempenhar papéis e funções que a requeiram e, por outro, estão conscientes em relação ao poder das línguas e da linguagem e dotados do espírito crítico e autonomia necessários para, se assim o desejarem, não só se conformarem, mas também alterarem a realidade.

Só assim passaremos da possibilidade à realidade... desde que haja vontade!

- **Da realidade**

“Realidade”, s. f. Qualidade do que é real.

“Real”, adj. 2 gén. Que tem existência verdadeira, que não é imaginário ou fictício (*in* Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira).

Segundo Doyé (2005: 20), a proposta de integrar a Intercompreensão nos programas escolares não deve ser percebida como uma tentativa de restringir a predominância de certas línguas privilegiadas, e em nenhum caso como ataque ao ensino tradicional de LE. Para os seus promotores, a Intercompreensão será um complemento, e não uma alternativa, ao sistema tradicional de ensino de línguas, facto que levanta a questão de como proceder à sua implementação em contexto escolar. Segundo o mesmo autor, várias possibilidades podem ser concebidas, nomeadamente através da integração dos métodos intercompreensivos já existentes. Consideramos, no entanto, haver outras possibilidades, como a da concepção de Projectos Plurilingues (PP) do tipo do que propomos, uma possibilidade cujo objectivo não é fazer aprender uma ou várias línguas em particular (como acontece com os métodos intercompreensivos), mas sim desenvolver as competências dos alunos de modo a que sejam linguística e comunicativamente mais autónomos e tenham um repertório mais desenvolvido e mais diversificado, para melhor enfrentarem o futuro. Reforçamos a nossa convicção na importância de se proporcionarem aos aprendentes contactos diversos com diferentes línguas, numa perspectiva contrutivista da aprendizagem que assume que o desenvolvimento das competências dos sujeitos, pressupondo a noção de “actividade mental”, pressupõe igualmente, o “armazenamento” dos próprios processos, da própria actividade que é causa das várias realizações, e não tanto as realizações (os produtos) em si (Miranda, 1996).

O PP por nós concebido é, então, proposto (não pelo conteúdo e temáticas, mas pela forma e tipo de actividades que integra) como uma hipótese de concretização de uma abordagem didáctica do Plurilinguismo e da Intercompreensão, enquanto objectivos formativos para aprendentes integrados no currículo escolar (nomeadamente nos Ensinos Básico e Secundário). Trata-se de uma proposta de gestão flexível do currículo, pelo menos ao nível intra-disciplinar, mas que se abre ao inter-disciplinar. Trata-se de uma hipótese de concretização deste tipo de abordagem, na medida em que será sempre fundamental, para o sucesso de qualquer projecto didáctico, que os materiais e as actividades que o integram sejam adequados e adaptados ao contexto em que se pretenda implementá-lo, um contexto onde existe uma inter-relação dinâmica entre estes, os alunos e o professor, cujo resultado são actividades carregadas de potencial de aprendizagem e alcance variáveis, que dependem de uma multiplicidade de factores (Peris, 1997). Não há, por isso, neste domínio (como aliás em nenhum outro da Didáctica) receitas de sucesso garantido. Existem apenas pistas e exemplos que cada actor, no terreno, deverá interpretar e adequar à realidade em que se move.

O confronto desta “declaração de intenções” com a realidade, quer do conhecimento que tem vindo a ser produzido no contexto de implementação dos diversos métodos intercompreensivos existentes, quer com o conhecimento que nos foi proporcionado pela análise dos dados que recolhemos no terreno, coloca-nos, neste momento, em condições de revisitar o PP, que tão intuitivamente concebemos, e relê-lo à luz dos princípios e características que temos vindo a elencar como constituintes e constitutivos da abordagem didáctica plural que sustenta uma Didáctica do Plurilinguismo e da Intercompreensão. Procuraremos, pois, destacar os elementos que aproximam a nossa proposta das outras abordagens já apresentadas e, deste modo, validar o PP enquanto proposta didáctica para o currículo escolar (português), por um lado, e enquanto abordagem intercompreensiva, por outro.

Procedamos, então, ao confronto, começando por alguns princípios didácticos que, segundo Doyé (2005), são largamente conhecidos e aplicados no domínio da Didáctica de Línguas em geral e que convêm, igualmente, ao ensino-aprendizagem da intercompreensão, ou a uma abordagem intercompreensiva (expressão que preferimos):

- motivação, sendo que um bom meio de motivar os aprendentes é sensibilizá-los para as competências que já possuem – aspecto que se evidenciou no âmbito do PP (cf. Capítulo 5);

- no início da formação, o nível de ensino deve aproximar-se tanto quanto possível do *statu quo*, do nível de conhecimentos do aprendente (Ausubel, 1968) – tendo procedido à caracterização linguístico-cognitiva da turma, tendo ficado a conhecer o seu perfil em termos de línguas estudadas e contactadas, procurámos que as actividades, além de se apresentarem o mais integradas possível no Programa da Disciplina de Latim, fossem, simultaneamente, suficientemente acessíveis para que as alunas conseguissem cumprir as tarefas propostas, e suficientemente desafiantes (conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky), de modo a estimular a activação da Competência Estratégica das mesmas alunas;

- autonomia do aprendente, implicando que as medidas tomadas pelo professor devem ficar no registo da assistência, sem nunca bascular para a ingerência: *l’acquisition de capacités d’intercompréhension se prête à une forme d’apprentissage autodidacte, l’apprenant accomplissant lui-même les premiers efforts* (p.11) – o papel assumido pelo professor da turma foi substancialmente diferente daquele que é o papel habitual do professor de língua (cf. Capítulo 3 e «Em síntese [3]»), tendo-se, efectivamente, remetido para um plano de orientação/organização do trabalho e de co-construção de resultados, num processo de aproximação de papéis em relação às alunas; este aspecto foi de tal modo marcante que chegou mesmo a ser sentido, pela turma, que teria havido pouco retorno, pelo professor, em relação à correcção dos seus desempenhos (cf. Capítulo 7.3).

No âmbito do PP foi proposto às alunas que trabalhassem com línguas que não integravam o seu currículo escolar, com uma intenção aproximada à que Bernaus aponta para opção semelhante realizada no âmbito dos projectos de *éveil aux langues* (Evlang e Ja-Ling):

No se trata de aprender estas lenguas sino de darles un espacio en el aula y hacer de ellas objeto de estudio comparativo con otras lenguas y sobre todo que sirvan como pretexto para el encuentro y la socialización (Bernaus, 2004: 7).

O nosso projecto, construído com base numa abordagem intercompreensiva, partilha também, assim, pontos de contacto significativos com a abordagem de tipo *éveil aux langues*, na medida em que aposta num trabalho comparativo inter-línguas que engloba, não só as línguas “desconhecidas” propostas no projecto em si, como a própria LM (no nosso caso o Português) e as LE estudadas pelas aprendentes, e ainda a língua-objecto da disciplina (cf. Capítulos 2 e 6):

Il y a éveil aux langues lorsqu’une part des activités portent sur des langues que l’école n’a pas l’ambition d’enseigner (...). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d’éveil aux langues. Une telle distinction n’aurait pas de sens, car il doit s’agir normalement d’un travail global – le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l’école et sur l’éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise (Candelier, 2001: 2/3).

Noguerol & Vilà (s.d.) permitem-nos perceber a existência de outros elementos coincidentes entre as duas propostas, como por exemplo:

- promoção de abertura e interesse face à diversidade (cf. «Em síntese [1]»),

no se pretende que el alumnado aprenda muchas lenguas (no es un método de aprendizaje de lenguas) sino que busca un cambio de las actitudes y representaciones mentales del alumnado para que esté abierto a la diversidad de lenguas y culturas a las que tendrá acceso en un mundo tan interconectado como el nuestro (p. 1);

- preocupação com o desenvolvimento de competências (meta)linguísticas, mas também (meta)cognitivas e de aprendizagem, a partir do trabalho com materiais plurilingues (cf. Capítulo 6),

utilización de la diversidad lingüística y cultural [...] como base para que, a partir del cambio de actitudes, los aprendices progresen, no sólo en el dominio

de los distintos componentes lingüísticos (a través de la función metalingüística del lenguaje) sino que desarrollen también las estrategias cognitivas y metacognitivas que favorecen globalmente los distintos aprendizajes curriculares (p. 5);

A tout prendre, on constat une relation positive entre l'intensité de l'activation cérébrale et l'acquisition des langues [...] A partir des aspects neurolinguistiques, on ajoutera que le guidage méta-cognitif pluri-langues crée des activités peut-être plus efficaces que celles déclenchées par les méthodes d'inspiration béhavioriste ou instructiviste [...] Selon les théories cognitivistes, l'amélioration de l'apprentissage passe par la conscientisation des apprenants et le développement de stratégies méta-cognitives. Ceci vaut également pour les langues et leur acquisition, qu'elle soit guidée ou non. C'est ici que se situent les méthodes intercompréhensives [...]. Elles invitent les étudiants à comparer des phénomènes interlinguistiques et interculturels et à ne pas perdre de vue les propres démarches didactiques, à savoir, les processus d'apprentissage et les attitudes comportementales (Meissner et al., 2004 : 19/20);

- criação de um “*espacio plurilingüe*” dentro de uma sala de aula tendencialmente monolingue (cf. Capítulos 2 e 7),

si en el aula hay alumnos que hablan diferentes lenguas, esa creación será mucho más fácil, pero el supuesto básico es precisamente que no se da esa situación y que con el uso de estos materiales se potenciará esse espacio plural que ayudará al alumnado “pretendidamente” monolingüe y monocultural a darse cuenta de la diversidad (p. 6);

- atribuição de um papel central à reflexão sobre o trabalho proposto (cf. «Em síntese [3]»), promovendo uma consciencialização que podemos entender como *knowing about it, either because you have thought about it or because you have just noticed it* (Masats, s.d.),

dado que outro de los aspectos que nos interesan es la reflexión sobre el próprio proceso de aprendizaje, al final de cada una de las pantallas aparece un espacio abierto en el que escribir reflexiones sobre cada uno de los ejercicios, en especial, qué han hecho para solucionar cada uno de los ejercicios (p. 11);

Se trata de hacer reflexionar al alumnado sobre la estructura de las lenguas. Para hacer esta reflexión los alumnos se entrentan a una serie de lenguas conocidas o no, que deben comparar entre ellas. Unas veces trataran de agruparlas por familias, otras veces observarán que unas lenguas utilizan artículos y otras no, o que algunas lenguas hacen la concordancia del adjetivo com el sustantivo y otras no lo hacen, etc. Los alumnos mediante esta reflexión

adquieran confianza en sí mismos para afrontar ele aprendizaje de cualquier lengua porque entienden com más facilidad la estructura de una nueva lengua (Bernaus, 2004: 6).

Esta abordagem poderá, ainda, potenciar respostas ao desafio lançado por Stern (1992) de que Masats nos dá conta:

[he] argued in favour of developing language programmes whose educational goals went beyond proficiency objectives and stated that there was the pedagogical need to introduce a general language awareness component into de language curriculum (s.d.).

A constatação da proximidade entre o PP e os projectos de “*éveil aux langues*”, que o próprio Hawkins (1999) reconhece como uma componente importante da LA, uma proximidade que intuíamos há já algum tempo, faz-nos defender, com De Pietro (2006) uma ideia de complementaridade entre as duas abordagens em causa, a intercompreensiva e a de *éveil aux langues*, no sentido de a primeira ser um aspecto desta última, a qual, por sua vez, se constitui como um pano de fundo que dá sentido àquela.

Outra característica da nossa proposta que encontra eco nos discursos sobre actualização didáctica das noções de Plurilinguismo e Intercompreensão diz respeito à criação de oportunidades para que os aprendentes tragam para dentro da aula de língua a riqueza e variedade dos seus repertórios plurilingue e estratégico, de modo a activá-los e, simultaneamente, enriquecê-los nas situações concretas de contacto com diferentes (e possivelmente desconhecidos) dados verbais. Esta actualização será tanto mais potenciada quanto se promover a consciencialização dos aprendentes em relação aos conhecimentos prévios que efectivamente possuem, seja qual for a sua origem, os quais eles vêm, deste modo, valorizados e validados pelo contexto escolar (cf. Capítulo 5 e «Em síntese [2] e [3]» ...):

Education systems need to ensure the harmonious development of learners' plurilingual competence through a coherent, transversal and integrated approach that takes into account all the languages in learners' plurilingual repertoire and their respective function. This includes promoting learners' consciousness of their existing repertoires and potential to develop and adapt those repertoires to changing circumstances (Mazza, 2004: 1).

Assumimos, com Coste (1998), que o papel da escola deve ser o de fornecer aos jovens meios de tirar o melhor partido das fontes de aprendizagem que, fora dela, se multiplicam, e de desenvolver neles a capacidade de gerar essas fontes, de se adaptar a outros ambientes, de aprender a aprender.

Concordamos, por isso, com Chardenet (s.d.: 4) quando afirma que: i) a organização da classe numa perspectiva interlinguística impõe a multiplicação de actividades que valorizem a expressão, pelos aprendentes, das capacidades construídas na sua biografia linguística; e que ii) as escolhas didácticas imporão igualmente actividades de estimulação de situações plurilingues. Procura-se, deste modo, dar resposta à preocupação da Didáctica de Línguas em relação à

forma como a escola, assumindo uma função catalizadora, pode participar no enriquecimento das trajectórias dos sujeitos-aprendentes, quebrando fronteiras internas, entre disciplinas e saberes, e externas, entre a escola e outros locais e instrumentos de aprendizagem. Por outras palavras, importa questionar como a aula de línguas se pode relacionar com os recursos de aprendizagem dos alunos e com os novos ambientes que os rodeiam (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 155)

Ao apresentarmos uma proposta de trabalho intra-disciplinar, em que o Plurilinguismo, ainda que, de forma relativamente pontual, está presente e é objecto de reflexão, procuramos demonstrar que é possível ultrapassar estas “fronteiras”, se não curriculares, pelo menos de prática profissional, de modo a que um docente, no seio da sua própria disciplina, possa ter o Plurilinguismo e a Intercompreensão como valores e objectivos educativos (Beacco, 2004: 47), sem ter que depender de uma articulação, desejável (Rodrigo, 1997; Leclercq, 1999) mas nem sempre possível de conseguir, com os docentes das restantes disciplinas de língua frequentadas pelos seus alunos.

Além disso, se concordarmos com Odete Santos (1998) e considerarmos que há dois tipos de conteúdo a ter em conta no contexto escolar – os conteúdos em termos de conceitos, lei, normas, factos, etc e os conteúdos de carácter procedimental, enquanto capacidade que permitem compreender o modo como se constrói o novo saber, a fim de se adquirir autonomia na realização dos processos cognitivos e dos investimentos afectivos –, então esta abordagem poderá constituir

também uma hipótese de trabalho interessante neste segundo domínio, uma vez que se concentrará sobretudo no desenvolvimento de competências transversais, tanto de índole linguístico-comunicativa e estratégica, como de aprendizagem.

As principais funções dos professores, neste enquadramento, serão, segundo Doyé (2005a): levar os aprendentes a tomar consciência dos seus recursos e promover neles a capacidade de utilizar estes recursos por meio de estratégias apropriadas.

Cremos que uma dessas estratégias, tal como é igualmente defendido pelos criadores de diversos métodos intercompreensivos, será o da promoção de um estudo comparativo entre línguas, na medida em que esperávamos que as aprendentes, face às tarefas propostas, fizessem interagir as várias línguas que conheciam, formalmente estudadas ou não, activassem as competências que detinham e, assim, conseguissem, pela actualização dos seus próprios recursos estratégicos, compreender os dados verbais em presença. Trata-se, por isso, de uma abordagem que, pelo carácter inter e translinguístico que a caracteriza, pode favorecer o desenvolvimento de uma “competência metalinguística plurilingue” (a designação é nossa; a inspiração vem de Degache, 1996), a qual, por sua vez, pressupõe o despertar de um pensamento analítico, o que, segundo Luís, é uma das mais importantes funções da escola:

ensinar o aluno a reflectir e a analisar as consequências e as possibilidades de aplicação daquilo que foi aprendido. Ao contrário do comportamento espontâneo do dia-a-dia, trata-se aqui de promover a disciplina mental, indispensável ao desenvolvimento de qualquer capacidade reflexiva (1999: 265/6).

É neste contexto que a mesma autora propõe

uma prática reflexiva da gramática através da planificação de actividade de análise e de observação que permitam levar o aluno a testar hipóteses e a formular generalizações. Para isso devemos ter em conta que é indispensável fornecer aos alunos uma quantidade suficiente de dados linguísticos sobre a língua que estuda (idem: 269),

ou, o que pensamos ser mais poefício nesta abordagem, situações de contacto com língua diferentes, de modo a que os alunos tenham oportunidades diversas de

analisar, comparar e reflectir sobre diferentes sistemas linguísticos e, assim, tornarem-se mais competentes no campo da reflexão (inter e pluri)linguística.

Os dados verbais apresentados no PP, por se apresentarem sob a forma escrita, enfatizam a importância do processo de leitura (e também dos processos de transferência e inferência, como vimos no Capítulo 6 e como é realçado por Doyé, 2005b) para a compreensão da mensagem, domínio em que nos identificamos (e identificamos o PP) com as palavras de Alarcão, alargando-lhes, porém, a abrangência, uma vez que ela se refere à leitura numa LE em aprendizagem:

Não será, por exemplo, que a interpretação de um texto em língua estrangeira pode constituir até uma excelente ocasião de aprendizagem meta-processual, possibilitando ao aluno a tomada de consciência de estratégias de leitura que já desenvolveu na sua língua materna, mas relativamente às quais não tem um conhecimento reflexivo? [...] Contrariamente ao que poderá pensar-se, o ensino das línguas pode ter, como outras disciplinas, um carácter experimental se no aluno for desenvolvida a sua normal tendência para testar as hipóteses que levanta sobre as constantes linguísticas, observando e registando a congruência entre as hipóteses levantadas e a confirmação obtida ou a infirmação confirmada da probabilidade levantada (Alarcão, 2001: 61).

Uma última consideração, para realçar a relação que se poderá perceber entre o PP, a LA e a noção-chave do nosso trabalho – Intercompreensão: pensamos que a análise realizada mostra que este tipo de abordagem tem o potencial de desenvolver *the capacity to construct intercomprehension [that] depends on the relationship among a group of conditions that can be stated as follows:*

the individual's capacity to reflect upon the goals that are involved in the acts that lead to appropriation of knowledge and those involved in the use of languages in contact; the mobilisation of his/her linguistic, communicational and cognitive abilities in his/her engagement, as a person and social actor, in the definition of the situation; and his/her perception of the communicative environment as a place for the construction of plurilingualism (Araújo e Sá & Melo, 2007: 8).

Perante as características elencadas, cremos que o Projecto Plurilingue por nós concebido assume, efectivamente, os contornos de uma abordagem intercompreensiva, constituindo-se, por isso, como uma possibilidade de

atualização das noções de Plurilinguismo e Intercompreensão em aula de língua. No confronto com os outros métodos que fomos mencionando, ganha pertinência a afirmação de Brotto a propósito de experiências/trabalhos em diferentes países europeus no sentido de criar ambientes favoráveis para as línguas:

Sicuramente sono tutte delle “buone pratiche”, ma nessuna ha la pretesa di essere un esemplar di ciò che si dovrebbe o non dovrebbe fare nei contesti rappresentati. Sono semplicemente esempi di ciò che si può fare, alle condizioni date (Brotto, 2004b: 3).

Até porque, se há “condições dadas”, haverá, certamente, condicionalismos.

- **Das limitações**

“Limitação”, s. f. acção de limitar [...] Restrição [...] Mediocridade, modicidade, escassez (*in* Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira).

Evitando repetir o que foi sendo dito ao longo desta tese em relação a fragilidades do PP, reforçaremos apenas duas limitações que, pelo seu carácter mais genérico, merecem destaque nestas considerações finais, apropriando-nos, para tal, das vozes de Chardenet e Van de Poel:

- a primeira decorre da concentração na palavra escrita,

Les ressources actuellement disponibles privilégient le lexique comme entrée et son stock lexical commun (mots internationaux, vocabulaires pan-latins). Le lexique sert inévitablement d'accroche méthodologique, mais on peut passer à des unités plus complexes (actes de parole contextualisés comme les formules de politesse, les rituels formels du courrier, des éléments de dialogues plurilingues, des marques dans le discours (connecteurs argumentatifs, macrostructures textuelles, système anaphorique) et dans les genres discursifs plurilingues (colloques, conférences internationales) (Chardenet, s.d.: 3);

- a segunda prende-se com a vertente crítica da *Language Awareness*, segundo a qual, do ponto de vista pedagógico-didáctico, os alunos devem ser convencidos de que o mundo social, educativo e profissional é em si próprio plurilingue e devem ser consciencializados *of the empowerment of language learning* (Van de Poel, 2001).

Quanto ao trabalho de investigação, na sua globalidade, ele apresenta também algumas limitações, muitas decorrentes, sobretudo na fase inicial, da pouca preparação da investigadora em relação à realização de trabalhos desta índole, e outras fruto de opções que, podendo ter sido diferentes, foram as que se nos afiguraram como pertinentes ou possíveis na altura em que foram tomadas. Destas últimas destacamos a parcial exclusão, do ponto de vista da recolha de dados e da análise, da “voz” do professor de Latim, bem como a total exclusão das “vozes” de outros professores de línguas da turma que poderiam dar-nos conta da existência (ou não) de impacte da participação no projecto nas atitudes e desempenhos das alunas perante as línguas em estudo nas suas disciplinas.

Reconhecemos, ainda, que a intenção de compreender a relação entre os diversos processos suscitados pela implementação do PP nos conduziu a um estudo principalmente em extensão e abrangência, fruto da emergência de uma diversidade de conceitos que, por isto mesmo, não conseguimos aprofundar teoricamente em toda a sua complexidade e riqueza.

Gostaríamos de acreditar, no entanto, que também ao nosso trabalho (talvez limitado mas, esperamos, não medíocre) se podem adequar as palavras de Eco a propósito dos projectos de busca de uma língua perfeita:

igualmente veremos [...] como a cada insucesso se seguiu um «efeito colateral»: os vários projectos não vingaram, mas deixaram como que um rasto de consequências benéficas. Cada projecto poderá ser considerado como um exemplo de felix culpa (Eco, 2006: 34).

Uma dessas consequências será, acreditamos, o ter suscitado uma série de questões “para reflexão” que, embora nem sempre obtendo respostas (pois, tendo as questões emergido da análise dos dados, exigem, por sua vez, a recolha de mais dados para se obterem as respostas), poderão constituir chamadas de atenção para uma série de temáticas fundamentais em relação ao desenvolvimento, em contexto educativo, de uma abordagem com as características daquela que aqui propomos.

E daí acreditarmos na possibilidade de um futuro.

- **Do futuro**

“Futuro”, adj. Que há-de vir [...] Que há-de ser [...] GRAM. [...] um dos três tempos principais que serve para designar uma acção que ainda se há-de realizar, em tempo determinado ou indeterminado (*in* Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira).

«Num futuro, talvez indeterminado (mas esperemos que próximo!), a utopia há-de realizar-se, mesmo que apenas parcial e imperfeitamente!» Este será, certamente, o pensamento mais ou menos secreto que anima todos quantos nos temos dedicado ao estudo e defesa das causas do Plurilinguismo, da Intercompreensão, da Humanidade, enfim. Muito tem sido feito, pelo menos no campo da Didáctica das Línguas... muito faltará ainda fazer e o que falta será determinante para esse futuro, pois *para passar da antecipação à acção, a apropriação é uma etapa obrigatória. Os homens só fazem verdadeiramente bem o que compreendem* (Godet, 1993: 379). Alguns exemplos do que falta, para que a compreensão destas “causas” seja o mais completa possível:

- desenvolvimento de um estudo semelhante ao aqui apresentado, em que, por um lado, se tentassem corrigir as várias limitações encontradas, nomeadamente no nosso Projecto Plurilingue e, em que, por outro, se incluísse a dimensão da oralidade, bem como a reflexão sobre metodologias (e respectiva pertinência) de avaliação e certificação das competências dos alunos no que se refere às línguas que, presentes em sala de aula, não constituem, contudo, o objecto de aprendizagem principal da disciplina;

- integração curricular (ou escolar) dos diferentes métodos intercompreensivos existentes (potencialidades e dificuldades);

- difusão da Intercompreensão, nomeadamente, segundo proposta de Janin (2006a), através da criação de condições para a realização de outras experimentações pedagógicas, de modo a que se conheça, não só a teoria que subjaz a este princípio de comunicação e formação, mas também a metodologia e diferentes possibilidades de actualização pedagógico-didáctica dessa teoria;

- elaboração e implementação de itinerários de formação, segundo uma perspectiva do todo, que coloquem o Plurilinguismo não apenas como objectivo mas como princípio de formação de alunos plurilingues (numa adaptação do que Castellotti, 2001, propõe para a formação de professores plurilingues).

Resta a questão: quem aceitará o desafio?...

Para Ibn Hazim só uma explicação resta: a língua originária *compreendia todas as línguas*.

A divisão seguinte (que, entretanto, já o Corão via como acontecimento natural e não como maldição) [...] não foi provocada pela invenção de novas línguas, mas pela fragmentação da única que existia *ab initio*, e na qual já todas as outras estavam contidas. Por isso, todos os homens são capazes de compreender a revelação corânica, seja qual for a língua em que ela se exprima. [...] Em todas as línguas, os homens podem redescobrir o espírito, o sopro, o perfume, o rasto do polilinguismo originário.

Tentemos aceitar esta sugestão que nos chega de longe. A língua-mãe não era uma língua única, mas o conjunto de todas as línguas. Talvez Adão não tivesse possuído esse dom, talvez ele lhe tivesse sido apenas prometido, tendo o pecado original vindo interromper a sua longa aprendizagem. Mas coube como herança aos seus filhos a conquista da mestria reconciliada e plena da Torre de Babel.

(Eco, 1996: 326)

BIBLIOGRAFIA

ACOSTA, Léon (2001). "Transparence vs opacité: lire une nouvelle langue, le portugais". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

ALARCÃO, Isabel (2001). "Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário". *Intercompreensão – Revista de Didáctica de Línguas*, 9. Lisboa: Edições Colibri / ESE Santarém (53-63).

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (coord.) (1986). *Análise Psicológica e Linguística do Acto de Leitura e sua Aplicação Pedagógica em LM e em LE (1)*. Universidade de Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores.

ALEGRE, Teresa (1999a). "A tradução na aula de Língua Estrangeira". In A. I. Andrade (coord.). *ILTE – A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado) (129-154).

ALEGRE, T. (1999b). "As componentes do conhecimento linguístico – implicações para o ensino do alemão LE". In F. Vieira et al. (org.). *Educação em Línguas Estrangeiras – investigação, formação e ensino*. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras. Setembro 1999. Braga: Universidade do Minho (99-119).

ALEGRE, T. (2003). "A tradução em aula de língua estrangeira". In A. I. Andrade & C. Sá (coord.). *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: algumas reflexões didácticas*. Cadernos Didácticos, Série Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições (47-54).

ALEGRE, T. & ALARCÃO, I. (2001). "Traduzir em grupo – uma actividade pedagógica de consciencialização da língua". *Inovação*, Vol. 14, nºs 1-2 (Ano Europeu das Línguas) (111-134).

ALMEIDA, Corália (2004). *A Negociação de Saberes e Estratégias na Aprendizagem Colaborativa do Francês Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALMEIDA, Leandro S. (1992). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD)*. Braga: EDIPSICO.

ALMENDRA, M^a Ana & FIGUEIREDO, José N. (1997). *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto Editora.

ALONSO, M. G., RODRÍGUEZ, C. P. & MALDONADO, M. J. S (1997). "Interferencias del inglés L2 en la producción del francés L3: planteamiento de una investigación". In F.J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions (617-620).

ÁLVAREZ, Dolores & TOSTE, Manuel (2005). "«Itinéraires romans»: une approche ludique et exploratrice de l'intercompréhension". In S. Borg & M. Drissi (coords.). *Approches Pédagogiques et Instruments Didactiques pour le Plurilinguisme, Synergies Italie*, nº2. GERFLINT (69-74).

ALVELOS, M^a Manuela (1997). "Magister hic et nunc". In J. Torrão (coord.). *II Colóquio Clássico. Actas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (65-77).

ALVES, José M. (ed.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

AMORUSO, Chiara (2005). "Le due facce dell'intercomprensione". In A. Martins (ed.). *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras) (55-64).

ANDERSON, Gary (2002) (2^a ed.). *Fundamentals of Educational Research*. London: Routledge Farmer. (foi também consultada a 1^a edição, de 1998)

ANDERSON, John R. (2000) (5^a ed.). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Worth Publishers.

ANDRADE, Ana Isabel (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I. (1999). "Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas". In A. I. Andrade (coord.). *ILTE – A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (55-89). (documento policopiado)

ANDRADE, Ana Isabel e ARAÚJO e SÁ, M^a Helena (1995). "L'intercompréhension entre langues romanes dans des tâches de lecture". Comunicação nas Jornadas do Projecto Galatea. Grenoble. (texto policopiado)

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1998). "Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras". *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, nº7 (63-79).

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2001). "Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola". *Inovação*, Vol. 14 (Ano Europeu das Línguas), nºs 1-2 (149-168).

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (coords.) (2003). "Análise e construção da Competência Plurlingue – alguns percursos didácticos". In António Neto *et al.* (eds.). *Didácticas e Metodologias de Educação. Percursos e desafios*. Vol. I. Universidade de Évora (489-506).

ANDRADE, A. I. & MARTINS, Filomena (2004). *Ja-Ling e a "boniteza de um sonho": educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade*. Apresentação no II Encontro Nacional da SPDLL «Didáctica e utopia: resistências». Universidade do Algarve, 13-15 Maio 2004. (texto policopiado)

ANDRADE, Ana Isabel & MOREIRA, Gillian (eds.) (2002). *ILTE – Intercompreensão na Formação de Professores de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE A. I., MOREIRA, G. et al (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002)*. Português-Inglês. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE A. I. & SÁ. C. (coord.) (2003). *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: algumas reflexões didácticas*. Cadernos Didácticos, Série Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições

ARAÚJO CARREIRA, Maria-Helena (1996). "Indices linguistiques et construction du sens: une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais". *ÉLA – Revue de Didactologie des Langues-Cultures. Comprendre les Langues Voisines*, nº104. Paris: Didier Érudition (411-420).

ARAÚJO e SÁ, M. Helena & MELO, Sílvia (2002). "Pour une pratique de l'intercompréhension en langues romanes: les besoins et les attentes d'un groupe cible (Étudiants lusophones universitaires no spécialistes en langues". Comunicação apresentada no «Colloque de Didactique du Français. Français – Langue Maternelle/Étrangère/Première/Seconde – Vers un nouveau partage ?» Liège, 23-25 mai 2002. (texto policopiado)

ARAÚJO e SÁ, M. H., ANDRADE, A. I., MOREIRA, G. & PEDRO, A. P. (2006). *Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*. (POCTI/CED/45494/2002). (texto policopiado)

ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO, S. (2007). "Online plurilingual interaction in the development of Language Awareness". *Language Awareness*, vol. 16, nº1, 2007. Clevedon: Multilingual Matters (7-20).

ARD, Josh & HOMBURG, Taco (1992). "Verification of language transfer". In M. Gass e L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (47-70).

ATIENZA, José (2001). "Didactique des langues et théories de la science: parcours croisés". *ÉLA – De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson*, nºs 123-124. Paris: Didier Érudition (467-475).

ATKINSON, D. (1987). "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?". *ELT Journal*, vol.41, nº4 (241-247).

AZEN, Martine & BONVINO, Elisabetta (2002). "L'intercompréhension entre les langues romanes". Apresentação num *Seminario Nazionale*. Fiuggi, 2002. Disponível online: <http://www.hyperbul.org/numero5/proj/bonvi5.htm> (consultado em 2007).

AZINHEIRA, M.E. (1999). "Langue Maternelle – Langue Étrangère: un dialogue constructif dans un univers en construction". In A. Ikor *et al.* (org.). *Plurilinguismo e Ensino*. Actas das IVas Jornadas de Reflexão do Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur le Français – GRIF (4 e 5 de Jun.'98). Algarve: Universidade do Algarve (95-101).

BAKHTIN, Mikhail (1988) (4ª ed.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec. (trad.)

BARTLETT, Christopher (1995). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press.

BAUMGRATZ-GANGL, Gisela (1992). *Compétence Transculturelle et Échanges Communicatifs*. Paris: Hachette.

BEACCO, Jean-Claude (2004). "L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique". In S. Borg (coord.). *Parcours Didactiques et Perspectives Éducatives, Synergies Italie*, nº1. GERFLINT (42-50).

BEACCO, J.-C. (2005). *Langues et Répertoire de Langues: le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Acessível a partir de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (consultado em 2007).

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva. (trad.)

BELARD, Francisco (2001). "Cuidado com as línguas". *Jornal Expresso*, 3 de Fevereiro de 2001.

BENAYOUN, Jean-Michel (2005). "De la politique linguistique à la cohésion sociale". *Revue Les Langues Modernes – Les Langues pour la Cohésion Sociale*, nº4 – 2005 (9-16).

BENSOUSSAN, M. & ROSENHOUSE, J. (1990). "Evaluating students' translations by discourse analysis". *Revue Babel*, vol.36, nº2 (65-84).

BENTO, Teresa (1999). *Estratégias Cognitivas e Metacognitivas na Aprendizagem de Palavras "Díficeis" em L2*. Universidade de Aveiro: Trabalho de Mestrado para a disciplina de Teorias e Processos de Aquisição Verbal. (documento dactilografado)

BERNAUS, Mercè (2004). "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas". *Glosas Didácticas – Revista electrónica internacional de Didáctica de Lenguas y sus Culturas*, nº11, Primavera 2004 (3-13). Disponível em: www.um.es/glosasdidacticas (consultada em 2006)

BERNAUS, Mercè (2005) "La coexistence de plusieurs langues et cultures. Un défi pour l'Union Européenne". In *Revue Les Langues Modernes – Les Langues pour la cohésion sociale*, n°4 – 2005 (46-56).

BERTOLAJA, Ernesto (2006). "La parenté entre les langues romanes". *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l'Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France (12-16).

BILLIEZ, Jacqueline (1996). "Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées". *ÉLA – Comprendre les langues voisines*, n°104. Didier Érudition (401-410).

BILLIEZ, J. (org.) (1998). *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL/LIDILEM.

BLANCHE- BENVENISTE, Claire (1997). "Présentation". *L'Intercompréhension – le Cas des Langues Romanes. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Numéro Spécial*, Janvier 1997 (5-7).

BLANCHE- BENVENISTE, C. (2006). "La méthode EuRom4". *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l'Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France (8-11).

BLANCHE-BENVENISTE, Claire & VALLI, André (eds.) (1997). *L'intercompréhension – le Cas des Langues Romanes. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Numéro Spécial*, Janvier 1997.

BOGAARDS, Paul & LAUFER, Batia (eds.) (2004). *Vocabulary in a Second Language*. Col. Language Learning and Language Teaching. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

BORGES, L. (1998). *A Capacidade Inferencial na Compreensão em Leitura. Um contributo didático e uma experiência de supervisão no contexto da formação contínua de professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BOUCHARD, R. (1992). "Erreurs pragmatiques, profils interactionnels et situation de production du discours." In R. Bouchard et al. (coord.). *Acquisition et Enseignement/Apprentissage des Langues: actes du VIII Colloque International «Acquisition d'une langue étrangère»*. Grenoble: Université Stendhal (446-452).

BOWERS, R. (1992). "Memories, metaphors, maxims and myth: language learning and cultural awareness". *ELT Journal*, vol.46/1. Oxford: OUP.

BOYLAN, Patrick (2006). "On being European: the contribution of Intercultural Communication theory and pedagogy". *Language and Intercultural Communication - Journal*. Clevedon: Multilingual Matters (286-296).

BRAUNMÜLLER, Kurt (2001). "Semicommunication and accommodation: observations from the linguistic situation in Scandinavia". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

BREIDBACH, Stephan (2003). *Le Plurilinguisme, la Citoyenneté Démocratique en Europe et le Rôle de l'Anglais*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Acessível a partir de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (consultado em 2007).

BRINK, Antonia (1999). *Nunca Estudei esta Língua, por isso não Percebo Nada: o primeiro contacto de estudantes portugueses com o neerlandês*. Universidade de Aveiro. Trabalho de Mestrado para a disciplina de Teorias e Processos de Aquisição Verbal. (documento dactilografado)

BRINK, A. (2000). «Leite Creme é uma espécie do vosso Vanillevla»: mobilização de conhecimentos prévios nas aulas de português língua estrangeira no ensino universitário neerlandês. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BRONCKART, J.-P. & SCHNEUWLY, B. (eds.) (1985). *Vygotsky Aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

BROTTO, Francesca (2004a). *Facilitare il Plurilinguismo per Costruire la Cittadinanza Europea*. Contributo para a «Giornata Europea delle Lingue». Potenza, 27-28 settembre 2004. Disponível em: http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/potenza/Relazione_Brotto_Potenza.pdf (consultado em 2007)

BROTTO, F. (2004b) *L'Innovazione Possibile*. Intervenção no Seminário «Parlare il mondo: verso un ambiente favorevole alle lingue». Milano, 29 marzo 2004. Disponível em: http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/intervento_BROTTO.pdf (consultado em 2007)

BROWN, H. Douglas (2000) (4ª ed.). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Longman.

BRU, Marc (2001). "Para renovar a investigação sobre a pedagogia e o acto de ensinar". In A. Estrela e J. Ferreira (org.). *Investigação em Educação (Métodos e Técnicas)*. Lisboa: Educa (71-93).

BRUMFIT, Christopher & MITCHELL, Rosamond (1989). *Research in the Language Classroom*. Col. ELT Documents. Modern Languages Publications.

BURLEY, S. & POMPHREY, C. (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002)*. *Inglês-Francês*, University of North London. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (ed.) (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- BYRAM, M. & MORGAN, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella & STARKEY, Hugh (2002). *Développer la Dimension Interculturelle dans l'Enseignement des Langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CALVET, Louis-Jean (1999). *Pour une Écologie des Langues du Monde*. Paris: Plon.
- CALVET, L.-J. (2000). "El porvenir de las lenguas". *Correio da Unesco*, nº4/2000. Disponível em: http://www.unesco.org/courier/2000_04/sp/doss25.htm (consultado em 2007).
- CALVET, L.-J. (2001). "Identité et multiculturalisme". *Actes du Colloque "Trois Espaces Linguistiques face aux Défis de la Mondialisation"*. Paris, 20-21 Mars 2001. Disponível online em: <http://www.3el.org> (consultado em 2006).
- CAMPENHOUDT, Luc van (2003). *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CANDELIER, Michel (2001a). "Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire". Apresentação no Seminário organizado pela DESCO (Direction des Enseignements Scolaires). Paris : 27-28 Março 2001. (documento policopiado)
- CANDELIER, M. (2001b). *Éveil aux Langues (Evlang): rapport concernant les objectifs*. Disponível a partir de : <http://jaling.ecml.at/english/evlang.htm> (consultado em 2004)
- CANDELIER, M. (2005). "Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle: quelles didactiques?". *Revue Les Langues Modernes – Les Langues pour la cohésion sociale*, nº4 – 2005 (35-45).
- CANHA, Manuel B. (2001). *Investigação Didáctica e Prática Docente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CAPRA, U. (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002). Inglês-Italiano, Università degli Studi del Piemonte Orientale "AMEDEO Avogadro", Vercelli*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CAPUCHO, Filomena (2003). "L'intercompréhension: une clé pour le multilinguisme en Europe ?" Apresentação no Colloque «Promouvoir l'apprentissage des langues moins enseignées : politiques et méthodologies». Dijon, 7-9 April. Documento em Powerpoint disponível a partir de: <http://lingua.fc-tic.net/actescoloc/actescoloc2.htm>

CAPUCHO, Filomena & OLIVEIRA, Ana M^a (2005) "Eu & I – On the notion of Intercomprehension". In A. Martins (ed.). *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras) (11-18).

CARMO, H. & FERREIRA, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, Manuel C. A. (1993). "Como renovar o ensino do latim – algumas sugestões". In *Actas do Colóquio As Línguas Clássicas: investigação e ensino*. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos (157-165).

CARREL, P. (1990). "Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels". In D. Gaonac'h (ed.). *Acquisition et Utilisation d'une Langue Étrangère; l'Approche Cognitive*. Col. F. Paris: Hachette.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta & SANZ, Glòria (2000) (5^a ed.). *Enseñar Lengua*. Barcelona: GRAÓ.

CASSEN, Bernard (2005). "Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais". *Le Monde Diplomatique*, Dossier « On peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes », Janvier 2005. Disponible em: <http://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/CASSEN/11819> (consultado em 2006)

CASTAGNE, Eric (2004). *Intercompréhension Européenne et Plurilinguisme: propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue*. Disponible a partir de: <http://logatome.eu/> (consultado em 2007).

CASTAGNE, E. (2006). "Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées". Conferência apresentada na Uppsala Universitet, 27 de Abril 2006. Disponible a partir de : www.nordiska.uu.se/fums/konferenser (consultado em 2007)

CASTAGNE, E. (2007). *Programme InterCompréhension Européenne (ICE)*. Disponible em: <http://logatome.eu/ice.htm> (consultado 2007).

CASTAGNE, E. & RUGGIA S. (2004). "Compréhension et traduction: l'approche Eurom4". Disponible em <http://logatome.eu/ice.htm> (consultado em 2007). Original publicado em *Actes du Colloque International «Traduire au XXI^e siècle: tendances et perspectives»*. Thessalonik: sept. 2004 (143-154).

CASTELLOTTI, Véronique (2001). "Retour sur la formation des enseignants de langues: quelle place pour le plurilinguisme?". *ÉLA – De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson*. 123-124. Paris: Didier Érudition (365-371).

CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle (coord.) (1997). *ÉLA – Alternances des Langues et Apprentissages*. Paris: Didier Érudition.

CHAPELLE, Carol & ABRAHAM, Roberta (1995). "Cloze method: what difference does it make?" In H. D. Brown & S. T. Gonzo (eds.). *Readings on Second Language Acquisition*. USA: Prentice Hall (389-409).

CHARDENET, Patrick (2004). "L'interlinguisme roman: didactique et politique linguistique". In S. Borg (coord.). *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, nº1. GERFLINT (51-58).

CHARDENET, P. (s.d.). *Produire des Outils Didactiques Interlinguistiques. Rapport sur le développement des approches d'enseignement/apprentissage simultané de plusieurs langues*. Disponível em : www.3el.org/IMG/pdf/Rapport_approches_multilingues.pdf (consultado em 2007).

CHERRY, Nita L. (2005). "Preparing for practice in the age of complexity". *Higher Education Research and Development*, vol. 24, nº4, November 2005 (309-320).

CHIRAC, Jacques (1999). *Discours prononcé par Monsieur Jacques Chirac, Président de la République, devant les personnalités culturelles et universitaires portugaises*. Porto, 5 de Fevereiro de 1999. Disponível online em: http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/discours_et_declarations/1999/fevrier/discours_de_m_jacques_chirac_president_de_la_republique_devant_les_personnalites_culturelles_et_universitaires_portugaises_reunies_au_theatre_saint-jean-porto.2867.html (consultado em 2002).

CHISS, J.L. (1995). "Questions autour des rapports entre langage, langue première et langue seconde". *L'Éveil au Langage*. Col. NEQ. Paris: Credif.

CHOMSKY, Noam (1971). *Linguagem e Pensamento*. Col. Perspectivas Lingüísticas 3. Petrópolis – RJ: Editôra Vozes Lda. (trad.)

COHEN, Louis (1978). *Educational Research in Classroom and Schools*. London: Harper and Row.

COHEN, Louis, MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Farmer. (foi também consultada a 5ª edição, de 2003)

COLLARES, Cecília, MOYSÉS, M^a A. & GERALDI, Wanderley (s.d.). *Compaginar Concepções: ciência e formação no horizonte de possibilidades de um projeto coletivo*. (texto dactilografado)

COOK, Vivian (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.

COOK, V. (1992). "Evidence for Multicompetence". *Language Learning: a Journal of Applied Linguistics*, vol.42, nº4, Dec. 1992 (557-591).

COMISIÓN de las Comunidades Europeas (2005). *Una Nueva Estrategia Marco para el Multilingüismo*. Comunicación de la Comisión ao Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico Y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas: 22/11/2005.

CONSELHO da EUROPA (1998). *Recommendation n°R(98) 6 – Concerning Modern Languages*.

COSTE, Daniel (1998). "Perspectives pour l'école dans un monde plurilingue". *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*. N°7, Dez. 1998. Escola Superior de Educação de Santarém.

COSTE, D. (2004). "Développement du plurilinguisme, cohésion sociale et citoyenneté européenne". Apresentação no Seminário « Parlare il mondo: passaporti per l'Europa, il Portfolio Europeo delle Lingue e la valorizzazione delle competenze linguistiche ». Bari, 7-8 ottobre 2004. Disponível em: http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/bari/coste.pdf (consultado em 2006).

COSTE, D. & HÉBRARD, J. (coord.) (1991). *Vers le Plurilinguism? École et Politique Linguistique*. Paris: Hachette.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle: langues vivantes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

COUTO, Aires P. (1999). "O recurso à *arbor frondibus luxurians* na aula de Latim". In J. Torrão (coord.). *III Colóquio Clássico. Actas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (207-223).

CRIM/INALCO (1997). "Texte programmatique proposé par le Comité scientifique". *Séminaire Compréhension Multilingue. Projet Cadre de Référence pour des Formations Diversifiées*. Bruxelles, 10-11 Mars 1997: CRIM-INALCO. Disponível em: <http://crim.inalco.fr/recomu/cadre-reference.phtml?lang=en> (consultado em 2001)

CROSBIE, Veronica (2006). "From policy to pedagogy: widening the discourse and practice of the Learning Society in the European Union". In J. Corbett (ed.). *Language and Intercultural Communication - Journal*. Clevedon: Multilingual Matters (234-242).

CULIOLI, Antoine (1990). *Pour une Linguistique de l'Énonciation. Opérations et représentations*. Tome 1. Ophrys.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (1991) (8ª ed.). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

DABÈNE, Louise (1994). "Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine". In C. López Alonso & A. Séré Olmos (eds.). *Langage – Théories et applications en F.L.E. Texte et compréhension*. Madrid: Association A.D.E.F. (177-184).

- DABÈNE, L. (1996a). "Présentation". *ÉLA – Revue de Didactologie des Langues-Cultures. Comprendre les Langues Voisines*, nº104. Paris: Didier Érudition (389-391).
- DABÈNE, L. (1996b). "Pour une contrastivité «revisitée»". *ÉLA – Revue de Didactologie des Langues-Cultures. Comprendre les Langues Voisines*, nº104. Paris: Didier Érudition (393-400).
- DABÈNE, L., FRIER, M. e VOSOZ, M. (1992). *Construction du Sens dans l'Activité de Lecture*. *ÉLA*, nº87.
- DABÈNE, L. et al. (1994). *Recherches sur l'Intercompréhension entre Locuteurs de Langues Romanes*. Grenoble: LIDILEM, Université de Grenoble.
- DABÈNE, Louise & DEGACHE, Christian (coord.) (1996a). *ÉLA – Revue de Didactologie des Langues-Cultures. Comprendre les Langues Voisines*, nº104. Paris: Didier Érudition.
- DABÈNE, L. e DEGACHE, C. (1996b). "Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction de sens dans la lecture en langue voisine". *Actes du X Colloque Acquisition et Enseignement/Apprentissage des Langues*. Besançon: Focal.
- DAHLET, Patrick (2005). "Se former en langues, un projet d'être". In S. Borg & M. Drissi (coords.). *Approches Pédagogiques et Instruments Didactiques pour le Plurilinguisme, Synergies Italie*, nº2. GERFLINT (16-34).
- DEGACHE, Christian (1996). *L'Activité Métalinguistique de Lecteurs Francophones Débutants en Espagnol*. Tese de Doutorado. Grenoble : Université Stendhal Grenoble III.
- DEGACHE, C. (1997). "Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates". *Assises de l'Enseignement du et en Français*. Séminaire de Lyon, 23-25 septembre 1997, Aupelf-Uref.
- DEGACHE, C. & MASPERI, M. (1995). "Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes: Galatea". *LIDIL*, 11 (141-159).
- DELSING, Lars-Olaf & KÄRRLANDER, Eva (2001). "Intercomprehension in the Öresund Region, before the bridge and after". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (eds.) (2000) (2ª ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- DES – Departamento do Ensino Secundário (2001). *Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGLF – Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2006). *Références 2006: l'intercompréhension entre langues apparentées*. Brochura.

DLF/CIIP (Délégation à la langue française de Suisse romande) (2006). *L'intercompréhension entre Langues Voisines*. Texto de apresentação de um seminário internacional, realizado em Genève, 6-7 novembre 2006. Disponível em: www.galanet.be/nouvelle/fichiers/dlf_seminaire_06_program_def.pdf (consultado em 2007)

DOYÉ, Peter (2005a). *L'Intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Acessível a partir de : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (consultado em 2007).

DOYÉ, P. (2005b). "Towards a methodology for the promotion of intercomprehension". In A. Martins (ed.). *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras) (23-36).

DUARTE, Inês (1987). "A aula de Latim: um espaço de reflexão linguística". *Colóquio sobre o Ensino do Latim – Actas*. Lisboa: ICALP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (Ministério da Educação) (267-271).

DUBOIS, Jean *et al.* (1994). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris: Larousse.

DUCROT, Oswald & SCHAEFFER, Jean-Marie (1995) (2^a ed.). *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*. Éditions du Seuil.

ECO, Umberto (1996). *A Procura da Língua Perfeita*. Lisboa: Editorial Presença. (trad.)

EDWARDS, Anne (2002). "Responsible Research: ways of being a researcher". *British Educational Research Journal*, Vol 28, n^o2. Carfax Publishing (157-168).

ELERT, Claes-Christian (1997). "Scandinavian mutual comprehension and beyond: an experiment involving Dutch and the Scandinavian languages". In *Séminaire Compréhension Multilingue. Projet Cadre de Référence pour des Formations Diversifiées*. Bruxelles, 10-11 Mars 1997: CRIM-INALCO. Disponível em: <http://crim.inalco.fr/recomu/colloque/05.phtml> (consultado em 2001).

ÉLOY, Jean-Michel (2004). "Langues proches: que signifie de les enseigner". *ÉLA – Accès aux langues proches et aux langues voisines*. 136. Paris: Didier Érudition (393-401).

ELS, Theo van *et al.* (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Baltimore: Edward Arnold (Publishers) Ltd. (trad.)

ESCUDÉ, Pierre (2005). "Présentation de la méthode Euromania". Resumo de apresentação no *Colloque international pluridisciplinaire – Deuxièmes Journées Internationales sur*

l'InterCompréhension Européenne. Gap (France), 7-9 juillet 2005. Disponível em: <http://logatome.eu/collgap.htm> (consultado em 2007)

EU&I - European Awareness and Intercomprehension (2007). *Description*. Disponível em: <http://www.sprachenzentrum.com/eui/> (consultado em 2007)

FAIRCLOUGH, Norman (ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.

FAYOL, Michel *et al.* (1992). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: PUF.

FENNER, Anne-Brit (ed.) (2001). *Cultural Awareness and Language Awareness on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language*. Gratz: ECML, Council of Europe Publishing.

FERNANDEZ, Mercedes (1996). "De l'opacité à la transparence: analyse contrastive des connecteurs argumentatifs. Proposition didactique". *ELA - Revue de Didactologie des Langues-Cultures*. Octobre/Décembre. Paris: Didier Érudition (471-477).

FERNANDEZ, Sonsoles (2001). "Interacción y aprendizaje en la clase de lengua". *Inovação*, Vol. 14, nºs 1-2 (Ano Europeu das Línguas) (73-90).

FERRÃO TAVARES, C. (2000) *Pour Commencer cette Conversation*. Disponível em: www.eses.pt/ciberespaco (consultado em 2001)

FERRÃO TAVARES, C. (2001). "A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso". *Inovação*, Vol. 14, nºs 1-2 (Ano Europeu das Línguas) (191-212).

FEYTOR PINTO, Paulo (1998). "Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português". *Práticas Pedagógicas 8*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FONTEUBERTA i GEL (2000). "Traducción y contacto entre lenguas". In E.S. Trigo & O.D. Fouces (coord.) *Traducción & Comunicación*. V.1. Vigo: Servicio de Publicacións, Universidad de Vigo (35-50).

FOSNOT, Catherine T. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget. (trad.)

FRANCHI, Carlos (1977). "Linguagem: atividade constitutiva". *Almanaque 5 – Cadernos de Literatura e Ensaio*. S. Paulo: Editora Brasiliense (9-27).

FRANZONI, Patricia H. (1992). *Nos Bastidores da Comunicação Autêntica. Uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Editora da UNICAMP.

FRATH, Pierre (2005). "Quel multiculturalisme pour quelle société?". *Revue Les Langues Modernes – Les Langues pour la cohésion sociale*, nº4 – 2005 (67-71).

FREIRE, António (1992) (5ª Ed.). *Gramática Latina*. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.

FREIRE, M^a Teresa G. (1997). "Aprender latim hoje : *otium an negotium?*" In J. Torrão (coord.). *II Colóquio Clássico. Actas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (189-201).

GAJO, Laurent (1996). "Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane : un atout bilingue doublé d'un atout roman?" *ÉLA – Revue de Didactologie des Langues-Cultures. Comprendre les Langues Voisines*, n°104. Paris: Didier Érudition (431-440).

GAJO, L. (2006). "L'intercompréhension entre didactique intégrée et didactique du plurilinguisme". Resumo de conferência, in DLF/CIIP, *L'Intercompréhension entre Langues Voisines*. Seminário internacional, realizado em Genève, 6-7 novembre 2006. Disponível em: www.galanet.be/nouvelle/fichiers/dlf_seminaire_06_program_def.pdf (consultado em 2007)

GAJO, L. & MONDADA, Lorenza (2000). *Interactions et Acquisitions en Contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par des jeunes immigrants*. Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg-Suisse.

GALISSON, Robert e COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.

GARCÍA-MEDALL, Joaquín (2001) "La traducción en la enseñanza de lenguas". *Hermeneus – Revista de Traducción e Interpretación*, TI, 3. Universidad de Valladolid (113-140).

GASS, Susan M. e SELINKER, Larry (eds.) (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

GERALDI, J. Wanderley (2003). "A Complexa Construção de um Campo de Estudos. Subsídios para uma discussão sobre educação linguística". Apresentação no Seminário promovido pela SPDLL e pelo DDTE, realizado em 05.05.2003 na Universidade de Aveiro. (texto policopiado)

GEELAN, David (1997). "Epistemological anarchy and the many forms of Constructivism". *Science & Education*, 6. Kluwer Academic Publishers (15-28).

GERMAIN, Claude (dir.) (1997). *L'Observation et l'Analyse de l'Enseignement des Langues: problèmes théoriques et méthodologiques*. Actes du Colloque organisée dans le cadre du 64^e Congrès de l'Association Canadienne-Française pour l'Avancement des Sciences, mai 1996. Montréal: UQAM.

GEVA, E. e RYAN, E. (1993). "Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages". *Language Learning*, vol.43, n°1 (5-42).

GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA. (trad.)

GIGER, I.P. (1997). "Los enfoques comunicativos en la enseñanza de las segundas lenguas: una visión crítica". In F.J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (eds.). *Didáctica de la Lengua y*

la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI. Barcelona, Universitat de Barcelona Publicacions (371-380).

GIL-PÉREZ, Daniel, GUIASOLA, J. *et al* (2005). "Defesa do construtivismo: Que entendemos por posições construtivistas na educação em ciência?". In A. Cachapuz, D. Gil-Pérez, Anna M. P. Carvalho, J. Praia & A. Vilches (org.). *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*. S. Paulo, Brasil: Cortez Editora (109-125).

GINZBURG, Carlo (1989). "Sinais: raízes de um paradigma indiciário". In C. Ginzburg *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras (143-179).

GLASERSFELD, Ernst von (1989). "Cognition, construction of knowledge, and teaching". *Synthese*, 1989 80(1) (special issue on education) (121-140). Disponível em: <http://www.umass.edu/srri/vonGlaserfeld/onlinePapers/html/117.html> (consultado em 2004). (versão electrónica sem numeração de páginas)

GLASERSFELD, E. von (1999). "Introdução: aspectos do Construtivismo". In C. Fosnot *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget (15-21). (trad.)

GODET, Michel (1993). *Manual de Prospectiva Estratégica – da antecipação à acção*. Coleção Gestão & Inovação, Série Macrotendências. Lisboa: Publicações D. Quixote.

GOGOLIN, Ingrid (2002). *Diversité Linguistique et Nouvelles Minorités en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Acessível a partir de : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (consultado em 2007).

GOULLIER, Francis (2006). "Qu'entend-on par «plurilinguisme»?". *Revue Les Langues Modernes – Dossier: le Plurilinguisme*, 1/2006 (87-89).

GOUVEIA, M^a Alice (1987). *A Capacidade Inferencial na Compreensão do Texto*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

GREIMAS, A.J. e LANDOWSKI, E., (dir.) (1979). *Introduction à l'Analyse du Discours en Sciences Sociales*. Paris: Hachette.

GÜNTHER, Frank (2006). "Peut-on former des êtres multilingues dans des filières bilingues ?". *Revue Les Langues Modernes – Dossier : le Plurilinguisme*, 1/2006 (54-65).

HADJI, Charles (1991). "Da cientificidade dos discursos sobre educação". In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Investigação em Educação (Métodos e Técnicas)*. Lisboa: Educa (37-48).

HAGÈGE, Claude (2001). *Não à Morte das Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget. (trad.)

HAGÈGE, C. (2003). "Le plurilinguisme européen". In Castagne & Tyvaert (eds.) *L'Avenir du Patrimoine Linguistique et Culturel de l'Europe*. Actes du Colloque international organisé de 3 juillet 2003 à l'Université de Reims Champagne - Ardenne (35-38).

HAIDER, Hubert (2001). *IGLO - Intercomprehension of Germanic Languages Online*. Disponível em: www.sbg.ac.at/spr/people/hubert_haider/iglo/home.htm. (consultado em 2001).

HAWKINS, Eric (1996). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: University Press. (ed. rev.)

HAWKINS, E. (1999). "Foreign language study and language awareness". *Language Awareness*, vol. 8, N° 3&4, 1999. Clevedon: Multilingual Matters (124-142).

HEILENMAN, L.K. e McDONALD, J.L. (1993). "Processing strategies in L2 learners of french: the role of transfer". *Language Learning*, vol.43, n°4 (507-557).

HERCULANO de CARVALHO, José (1984) (4ª reimpr.). *Teoria da Linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. Volume II. Coimbra: Coimbra Editora Lda.

HERDINA, Phillip & JESSNER, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

HERMOSO, A.G. (1998). "La Intercomprensión: una revolución en el arte de entenderse". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, n°21, IV (41-47).

HUDSON, T. (1998). "Theoretical Perspectives on Reading". *Review of Applied Linguistics*, vol.18. Cambridge University Press (43-60).

HULSTIJN, J.H. e DE GRAAFF, R. (1994). "Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal". *AILA Review*, n°11.

HYMES, Dell (1984). *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Hatier-CREDIF.

IKOR, Alain et al. (org.) (1999). *Plurilinguismo e Ensino*. Actas das IVs Jornadas de Reflexão do Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur le Français - GRIF, 4-5 Junho 1998. Universidade do Algarve.

ILTE - Aveiro (1999). *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores. Trabalho desenvolvido pela equipa de Aveiro* (documento policopiado, posteriormente editado por Andrade & Sá (org.), em 2003).

ILTE - Áustria (1999). *Intercomprehension in Language Teacher Education*. Documento de trabalho policopiado.

IRWIN, J.W. & BAKER, I. (1989). *Promoting Active Reading Comprehension Strategies*. New Jersey: Prentice Hall.

JAMES, Carl & GARRETT, Peter (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.

JANIN, Pierre (2006a). "Politique de diffusion de l'intercompréhension". In *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe : l'Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France (22-27).

JANIN, P. (2006b). "L'avenir de l'enseignement des langues". *Revue Les Langues Modernes – Dossier : le Plurilinguisme*, 1/2006 (84-86).

JOUINI, Khemais (2005). "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". *Glosas Didácticas – Revista Electrónica Internacional*. N°13, Invierno 2005 (95-114). Disponível em: www.um.es/glosasdidacticas (consultado em 2006)

JUNTA de Andalucía (ed.) (2003). *Estrategias y Propuestas para la Segunda Modernización de Andalucía*. Sevilha. Documento .pdf disponível a partir de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/?vismenu=0,0,1,1,1,1,1> (consultado em 2007).

KARAMOUNDIS, Stavros (2005). "L'intercompréhension grec/turc: mythe ou réalité?". Resumo de apresentação no *Colloque international pluridisciplinaire – Deuxièmes Journées Internationales sur l'InterCompréhension Européenne*. Gap (France), 7-9 juillet 2005. Disponível em: <http://logatome.eu/collgap.htm> (consultado em 2007)

KATZNER, Kenneth (1995). *The Languages of the World*. London: Routledge.

KERVAN, Martine (2005). "La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues". *Revue Les Langues Modernes – Les Langues pour la cohésion sociale*, n°4 – 2005 (57-64).

KELLERMAN, E. & SHARWOOD SMITH, M. (ed.) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English.

KELLERMAN, E. (1997). "Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning". *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1) (58-145).

KLEIN, Wolfgang (1989). *L'acquisition de Langue Étrangère*. Paris: A. Colin.

KLEIN, Horst G. (2001). "Current state of development of Eurocomprehension research". *Akten des Hagerer EuroCom-Kongresses*. Disponível online: <http://www.fernuni-hagen.de/sprachen/kongress/Abstracts/KleinEN.pdf> (consultado em 2007).

KLEIN, H. G. (2004). "L'eurocompréhension (Eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines". *ÉLA – Accès aux langues proches et aux langues voisines*. 136. Paris: Didier Érudition (403-418).

KLEIN, H., MEISSNER, F.-J. & ZYBATOW, L. (2002). "EuroCom - European Intercomprehension". In Lew Zybatow (org.). *Proceedings of the 35th Linguistic Colloque*. Innsbruck.

KLEIN, Horst G. & STEGMANN, Tilbert (2000). *EuroComRom - Die Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker. Trad. de Luciano Caetano da Rosa disponível em: www.eurocom-frankfurt.de/port.htm (consultado em 2000).

KLETT, Estela (1998). "Lecture-compréhension des textes et intercompréhension des langues. Fidélités dans les rapports et ancrages spécifiques". Apresentação no Congresso Sedifrale XI, *Le Français en Amérique latine: des raisons d'espérer?* Puebla, Mexique, 6-11 Juin 1998. Acessível a partir de <http://www.sedifraleasu.org> (consultado em 2001).

KRAMSCH, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.

LADMIRAL, J.-R. (1972). *A Tradução e os seus Problemas*. São Paulo: Edições 70. (trad.)

LEAT, David & LIN, Mei (2003). "Developing a pedagogy of metacognition and transfer: some signposts for the generation and use of knowledge and the creating of research partnerships". *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 3, 2003 (383-415).

LECLERCQ, H. (1999). "Plurilinguismo: temps et spaces". In A. Ikor et al. (org.). *Plurilinguismo e Ensino*. Actas das IVas Jornadas de Reflexão do Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur le Français - GRIF (4 e 5 de Jun.'98). Algarve: Universidade do Algarve (13-27).

LESSARD-HÉBERT, M. et al. (1994). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LÉVY-MONGELLI, D. (1987). "Les chassés-croisés du savoir culturel en langue maternelle et en langue étrangère et la formation de l'unité du sujet culturel". *Répères 2*. Roma: Publications du Do.Ri.F. Università.

LLORENTE PINTO et al (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002)*. *Espanhol-Inglês, Escuela Oficial de Idiomas, Salamanca*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

LOPES, P. C. M. (1999). "Interaction et Alternance Codique chez de Jeunes Bilingues en situation scolaire". In A. Ikor et al. (org.). *Plurilinguismo e Ensino*. Actas das IVas Jornadas de Reflexão do Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur le Français - GRIF (4 e 5 de Jun.'98). Algarve: Universidade do Algarve (103-109).

LÓPEZ ALONSO, Covadonga (1994). "Compréhension et textes en LE: le rôle des cadres de connaissances et du prototype". In López Alonso & Séré de Olmos (1994). *Langage - Théories et Applications en F.L.E. Texte et Compréhension*. Madrid: Association A.D.E.F.

LÓPEZ ALONSO, Covadonga & SERÉ de OLMOS, Arlette (1994). *Langage - Théories et Applications en F.L.E. Texte et Compréhension*. Madrid: Association A.D.E.F.

LÓPEZ ALONSO, Covadonga & SERÉ de OLMOS, Arlete (1996). "Typologie des textes et stratégies de la compréhension en L.E." *ÉLA – Revue de Didactologie des Langues-Cultures. Comprendre les Langues Voisines*, nº104. Paris: Didier Érudition (441-450).

LÓPEZ ALONSO, C. & SERÉ de OLMOS, A. (2001). *La Lectura en Lengua Extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Hamburg: Buske.

LUÍS, Ana R. (1999). "As Línguas Estrangeiras e o Desenvolvimento da Competência Analítica". In F. Vieira et al. (org.). *Educação em Línguas Estrangeiras – investigação, formação e ensino*. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras. Set. 1999, Universidade do Minho (265-272).

LVOSKAYA, Zinaida (2000). "La situación comunicativa como universal de la comunicación verbal". In E.S. Trigo & O.D. Fouces (coord.) *Traducción & Comunicación. V.1*. Vigo: Servicio de Publicacións, Universidad de Vigo (51-67).

MAC LAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Londres: Arnold Publishers.

MAFFI, Luisa (1998). "Las Lenguas: un recurso de la naturaleza". *Naturaleza y Recursos*, vol.43, nº4, Octubre-Diciembre 1998 (12-21).

MARQUES, D., ALMEIDA, C. & TUVELA, S. (1999). *Até que Ponto o Auto-conhecimento do Aluno enquanto Pessoa e Aprendiz Ajuda a Competência de Aprendizagem. Os diários de aprendizagem como estratégia de análise/introspecção*. Universidade de Aveiro: Trabalho de Mestrado para a disciplina de Teorias e Processos de Aquisição Verbal. (documento dactilografado)

MARTIN, R. (1976). *Inférence, Antonymie et Paraphrase*. Paris: Klincksiek.

MARTON, Ference & BOOTH, Shirley (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: LEA Publishers.

MARX, Nicole (2001). "Listening comprehension in a tertiary language: discussion of a research design". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

MASATS, Dolors (s.d.). *Language Awareness: an international project*. Acessível online: dewey.uab.es/jaling/Bibliografies/ArtAngDolors.doc (consultado em 2007)

MASPERI, Monica (1996). "Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants". *ÉLA – Comprendre les langues voisines*, nº104. Didier Érudition (491-502).

MATEUS, M^a Helena, BRITO, Ana M., DUARTE, Inês & HUB FARIA; Isabel (1992) (3^a ed.). *Gramática da Língua Portuguesa*. Col. Universitária, Série Linguística. Lisboa: Editorial Caminho.

MATOS, Francisco G. (2004). "Linguística da paz: uma experiência brasileira". *Glosas Didácticas – Revista electrónica internacional de Didáctica de Lenguas y sus Culturas*, nº11, Primavera 2004 (187-191). Disponível em: www.um.es/glosasdidacticas (consultado em 2006)

MAZZA, Gabriele (2004). "The language policy of the Council of Europe". Apresentação no Seminário «Parlare il mondo: passaporti per l'Europa, il Portfolio Europeo delle Lingue e la valorizzazione delle competenze linguistiche». Bari, 7-8 ottobre 2004. Disponível em: http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/bari/MAZZA.pdf (consultado em 2007)

McCANN, Bill (2001). "Intercommunication in Britain: Germanic, Romance or Celtic?". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

MEISSNER, Franz-Joseph, MEISSNER, Claude, KLEIN, Horst & STEGMANN, Tilbert (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag 2004.

MEISSNER, F.-J. (s.d.). *Didáctica del Plurilingüismo y Didáctica Pluricultural*. Disponível em: <http://www.uni-giessen.de/meissner/meissner/msds.htm> (consultado em 2002).

MELO, Sílvia (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MELO, Sílvia & SANTOS, Leonor (2007). "Compétence plurilingue et plurilittéracie: de nouveaux concepts pour de nouveaux enjeux". (no prelo)

MELTZOFF, Julian (2004) (6^a ed.). *Critical Thinking about Research – Psychology and related fields*. Washington: Library of Congress Cataloguing – in – Publication Data.

MERLET, S. (1994). "Peut-on exercer les compétences stratégiques en langue étrangère?" In J.-C. Pochard (ed.). *Profils d'Apprenants*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.

MIALARET, Gaston (1991). "Estudo científico das situações educativas". In A. Estrela e J. Ferreira (org.). *Investigação em Educação (Métodos e Técnicas)*. Lisboa: Educa (49-58).

MIGNE, Jean (1994). "Les obstacles épistémologiques à la formation des concepts". In G. Malglaive & J. Migne (dir.) *Education Permanente - Représentations et apprentissage chez les adultes*. N°119/1994-2 (101-124).

MIRANDA, António J. (1996). *O Lugar da LM na Aprendizagem da LE (Reflexões linguísticas sobre o contacto de duas línguas vizinhas: o Português e o Francês)*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MOLLER, Alan & WHITESON, Valerie (1981). *Cloze in Class. Exercises in developing reading comprehension skills*. Oxford: Pergamon Press.

MONDAHL, Margrethe (2001). "Across the Germanic language borders – text selection and the learner in the IGLO project". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

MONEREO, C. (2001). "La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía". In C. Monereo et al. (coord.). *Ser Estratégico y Autónomo Aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: GRAÓ (11-26).

MOOK, D.G. (1983). "In defense of external validity". *American Psychologist*, nº 38 (379-387).

MOORE, Danielle (ed.) (1995). *L'Éveil au Langage*. Col. NEQ Credif. Paris: Hachette.

MOORE, Isabella (coord.) (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise. Final Report*. UK: CILT – The National Centre for Languages.

MORAIS, M^a Margarida (1988). *Pensar sobre o Pensar: ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos do 7º ano na disciplina de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

MOTA, M. A. (1999). "Intercompréhension des langues romanes. La Méthode EUROM4". In Alain Ikor et al. (org.). *Plurilinguismo e Ensino*. Actas das IVs Jornadas de Reflexão do "Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur le Français – GRIF", 4-5 Junho 1998. Universidade do Algarve (133-145).

MÜLLER-LANCÉ, Johannes (2001). "La corrélation entre la ressemblance morphologique des mots et la probabilité du transfert linguistique". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

NEUNER, Gerhard (2005). *Les Politiques a Adopter a l'Égard de l'Anglais*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Acessível a partir de : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (consultado em 2007)

- NOGUEROL, Artur & VILÀ, Núria (s.d.). *El Plurilingüismo, una Vía para el Aprendizaje de la Nueva Ciudadanía (aprender lengua y otras cosas)*. Grupo Ja-Ling de Barcelona. Disponível em: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/espagne/castellano.pdf> (consultado em 2007)
- NORTH, Xavier (2006a). "Introduction". *Revue Les Langues Modernes – Dossier: le Plurilinguisme*, 1/2006 (9-11).
- NORTH, Xavier (2006b). "Ouverture". In DGLF, *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l'Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France (3-7).
- NORTH, X. & PLOQUIN, F. (2006). "Conclusion". In *Revue Les Langues Modernes – Dossier: le Plurilinguisme*, 1/2006 (37-38).
- NUNAN, David (1993). *Introducing Discourse Analysis*. Harmondsworth: Penguin Ed.
- NYHAN, B. (1991). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem das Pessoas – perspectivas europeias sobre a Competência de Auto-Aprendizagem e mudança tecnológica*. Bruxelas: Editora Universidades Europeias.
- ODLIN, Terence (1989). *Language Transfer. Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA, A. M. (1999). "Análise de Categorias de Palavras num Teste de Fluência em Bilingues (Português/Francês. In Alain Ikor et al. (org.). *Plurilinguismo e Ensino*. Actas das IVs Jornadas de Reflexão do "Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur le Français – GRIF", 4-5 Junho 1998. Universidade do Algarve (41-46).
- OLIVEIRA, F. (2002). "Didáctica das Línguas Clássicas Deipnein Me Didaske". In Cristina Mello et al. (org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL. Coimbra: Pé de Página Editores (53-58).
- OLLER, John (1979). *Language Tests at School – Applied Linguistics and Language Study*. London: Longman Group Limited.
- O' MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OROZCO, Mariana & ALBIR, Amparo H. (2002) "Measuring translation competence acquisition". *Meta*, XLVII, 3 (375-396).
- OXFORD, Rebecca (1989). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- PACHECO, José (2000) (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PAREJO, Isabel G. (2005). "(Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?" *Glosas Didácticas – Revista Electrónica Internacional*. Nº15, Otoño 2005 (39-57). Disponível em: www.um.es/glosasdidacticas (consultado em 2006)

PECANTE, M^a Helena F. (1987). "O Latim como veículo de cultura". *Colóquio sobre o Ensino do Latim – Actas*. Lisboa: ICALP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (Ministério da Educação) (63-67).

PERIS, E. M. (1997). "Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras. Criterios para el análisis de los materiales didácticos". In F. J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions (309-315).

PERRENOUD, Philippe (2000) (3^aed.). *Construire des Compétences dès l'École*. Col. Pratiques & enjeux pédagogiques. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.

PHILLIPS, D. C. (1995). "The Good, the Bad, and the Ugly: the many faces of Constructivism". *Educational Researcher*, vol. 24, nº7 (5-12).

de PIETRO, Jean-François (2006). "De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa". Resumo de conferência, in DLF/CIIP. *L'intercompréhension entre Langues Voisines*. Seminário internacional, realizado em Genève, 6-7 novembre 2006. Disponível em: www.galanet.be/nouvelle/fichiers/dlf_seminaire_06_program_def.pdf (consultado em 2007)

PIÑEIRO, Manuel G. (2005). "Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad". *Glosas Didácticas – Revista electrónica internacional de Didáctica de Lenguas y sus Culturas*, nº14, Primavera 2005 (87-94). Disponível em: www.um.es/glosasdidacticas (consultado em 2006)

PINHO, Ana Sofia (em curso). *Intercompreensão, Identidade e Conhecimento Profissional em Futuros Professores de Línguas*. Tese de doutoramento em curso.

PIT CORDER (1992). "A role for the mother tongue". In Gass & Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (18-31).

PLOQUIN, Françoise (2005). "Esprit de famille". *Le Monde Diplomatique*, Dossier « On peut déjà se comprendre entre locuteurs de langues romanes », Janvier 2005. Disponível em: <http://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/PLOQUIN/11842> (consultado em 2006)

PLOQUIN, F. (2006). "Les avantages de l'intercompréhension". *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) – Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l'Intercompréhension*. Expolangues – Paris: Délégation générale à la langue française et aux langues de France (17-21).

POMPHREY, C. (1999a). "Report by LINGUA A ILTE teams - University of North London". In M. T. Calzetti (org.) (1998/99). *Intercomprehension in Teacher Education. Dossier: ILTE international team documents*. IRRSAE Sardegna (22-25). (documento policopiado)

POMPHREY, C. (1999b). "Intercomprehension in Language Teacher Education". In CALZETTI, M.T. (org.) (1998/99). *Intercomprehension in Teacher Education. Dossier: ILTE international team documents*. IRRSAE Sardegna (84-88). (documento policopiado)

PORQUIER, Rémy (1992). "Construction de la référence spatiale dans l'interaction exolingue." In R. Bouchard et al. (coord.). *Acquisition et Enseignement/Apprentissage des Langues: actes du VIII Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère"*. Grenoble: Université Stendhal (164-176).

POTH, Joseph (2000). "Elogio del plurilinguismo. Entrevista realizada por Araceli Ortiz de Urbina". *Correio da Unesco*, nº4/2000. Disponível em: http://www.unesco.org/courier/2000_04/sp/doss21.htm (consultado em 2007).

POULISSE, Nanda et al. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English. Studies on Language Acquisition*. Dordrecht: Foris Publications.

PUREN, Christian (2004). "L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des «unités didactiques»". Apresentação no Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF). École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004. (documento policopiado)

RAASCH, Albert (2005). *L'Europe, les Frontières et les Langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Acessível a partir de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (consultado em 2007).

RAPOSO, Catarina (1994). "Traduzir: o acto, o processo, uma prática - Contributo para uma pedagogia comunicativa da tradução". *Revista Aprender*, nº16. Escola Superior de Educação de Portalegre (60-67).

RASTIER, F. (1989). *Sens et Textualité*. Paris: Hachette.

RÉCANATI, F. (1979). *La Transparence et l'Énonciation. Pour introduire à la pragmatique*. Paris: Seuil.

RIAIN, Seán Ó (2006). "Les langues et l'identité européenne". *Revue Les Langues Modernes - Dossier : le Plurilinguisme*, 1/2006 (73-77).

RIBEIRO, Cristina (1987). « O ensino do Latim e os currículos de Línguas e Literaturas Modernas ». *Colóquio sobre o Ensino do Latim - Actas*. Lisboa: ICALP - Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (Ministério da Educação) (59-62).

- RIBEIRO, Iolanda (1998). *Mudanças do Desempenho e na Estrutura das Aptidões: contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- RIEDER, Karl (2000). *ILTE – Zwischenbericht 06/00: Intercomprehension Training Materials. Draft version*. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes. (documento policopiado)
- RIEDER, K., NEUBURG, R. & SCHINDLER, I. (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002). Alemão - Inglês, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RINGBOM, Håkan (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RITA, Alda (2005). *Programas e Manuais de Francês Língua Estrangeira: contributos para o Plurilinguismo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROCHEX, Jean-Yves (1997). “L’oeuvre de Vygotsky: fondements pour une psychologie historico-culturelle”. *Revue Française de Pédagogie*, nº 120, juillet-août-septembre 1997 (105-147).
- ROBERT, Jean-Michel (2001). “Savoir-faire procéduraux et types d’apprenants (de langue proche ou de langue lointaine): deux stratégies d’apprentissage/enseignement du FLE”. *ÉLA – De la méthodologie à la didactologie. Hommage à Robert Galisson*. 123-124. Paris: Didier Érudition (299-304).
- ROBERT, Jean-Michel (2004). “Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles”. *ÉLA – Accès aux langues proches et aux langues voisines*. 136. Paris: Didier Érudition (499-511).
- RODRIGO, A. N. (1997). “La lengua en las distintas áreas curriculares”. In F. J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (eds.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions (113-118).
- RODRIGUES, Ângela (2001). “A investigação do núcleo magmático do processo educativo: a observação de situações educativas”. In A. Estrela e J. Ferreira (org.) *Investigação em Educação (Métodos e Técnicas)*. Lisboa: Educa (59-70).
- RODRIGUES, Manuel S. (1987). “Didáctica do Latim e formação de professores”. *Colóquio sobre o Ensino do Latim – Actas*. Lisboa: ICALP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (Ministério da Educação) (211-219).
- ROLDÃO, M^a do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.) (1997). *Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: SP, Papirus.
- ROUSSEAU, J. (1995). *Comparaison des Langues et Intercompréhension*. SÈVRES: Clep.

RUAN, H.-W. & CÀNAVES, M. L. (1997). "Reflexiones sobre las estrategias didácticas en las tareas de lectura en la enseñanza de español como L2: Fomentan la competencia lectora de los estudiantes?". In F. J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions (1059-1066).

RUBIN, Joan & THOMPSON, Irene (1994) (2ª ed.). *How to Be a More Successful Language Learner: toward learner autonomy*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

SÁ-CHAVES, Idália (2000). *Portfólios Reflexivos. Estratégia de Supervisão e de Formação*. Col. Cadernos Didáticos (UIDTFF), Série Supervisão, nº1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, Cristina M. (2003). "Desenvolver a compreensão na leitura no 3º Ciclo do Ensino Básico". In A. I. Andrade & C. M. Sá (org.) *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: algumas reflexões didáticas*. Cadernos Didáticos, Série Línguas. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro Edições (55-63).

SÁ, Cristina & VEIGA, Mª José (2000). *ILTE – Módulo 5: Estratégias de Leitura e Intercompreensão*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro. (documento policopiado)

SÁ, Susana (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, Leonor & ANDRADE, Ana Isabel (2002). "O sujeito e as línguas da Europa: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do Ensino Secundário". In MELLO, C. et al. (org.) *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL. FLUC: Pé de Página Editores (121-129).

SANTOS, L. & ANDRADE, A. I. (2004a). "Competência Plurilingue, Competência de Autoaprendizagem e Intercompreensão". In A. Marco et al. (eds.). *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Ed. Diputación Provincial de A Coruña (CD-Rom) (287-296).

SANTOS, L. & ANDRADE, A. I. (2004b). "Intercomprehension Activities in Class: a road leading to Language Awareness?" Apresentação na 7ª Conferência Internacional da "Association for Language Awareness". Lérida (Espanha): Junho de 2004.

SANTOS, L. & ANDRADE, A. I. (2005). "Intercomprehension: developing student's ability to "dialogue" with languages". In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.) (2005). *Educação em Línguas em Contexto Escolar: da intervenção à reflexão*. Cadernos do Lale, Série Reflexões 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, Odete (1998). "Formação de Formadores: alguns contributos para uma reflexão de fundo em torno da Didáctica da formação de professores". *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*. Nº7, Dez. 1998. Escola Superior de Educação de Santarém.

SAPIR, Edward (2004). *Language. An introduction to the study of speech*. New York: Dover Publications, INC. (obra originalmente publicada em 1921, New York: Harcourt, Brace and Company)

SAUVÉ, Pierre (2001). "Culture et économie: les enjeux du débat". *Actes du Colloque "Trois Espaces Linguistiques face aux Défis de la Mondialisation"*. Paris, 20-21 Mars 2001. Disponível online em: <http://www.3el.org> (consultado em 2006).

SCHACHTER, Jacquelyn (1992). "A new account on language transfer". In Gass & Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (32-46).

SCHÄFFNER, C. (1996). "Translation as cross-cultural communication". In C. Hoffman (ed.). *Language, Culture and Communication in contemporary Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

SCHMITT-JENSEN, Jorgen (2001). "Intercommunicabilité Romane: Cinq langues (español, français, italiano, português, roman). IC-5. Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

SEARLE, John (1984). *Os Actos de Fala*. Coimbra: Livraria Almedina.

SELESKOVITCH, Danica & LEDERER, Marianne (1989). *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*. Strasbourg: Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

SEMAL-LEBLEU, Annie (2006). "Quelles finalités pour l'enseignement des langues vivantes? Plaidoyer pour une éducation au plurilinguisme". *Revue Les Langues Modernes – Dossier: le Plurilinguisme*, 1/2006 (19-31).

SHOPOV, Todor (2005). "Multilingualism, plurilingualism and language education". In A. Martins (ed.). *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa (Centro Regional das Beiras) (19-22).

SIGUÁN, M. (coord.) (1990). *Las Lenguas y la Educación para la Paz*. Universidade de Barcelona: ICE/HORSORI.

SILVA, Margarida (2001) *O Ensino do Vocabulário e a Compreensão na Leitura: contributo para abordagens didácticas numa perspectiva de actualização recíproca*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SILVA, Tomás Tadeu (1999). *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SIMÃO, A. Margarida V. V. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SIMÕES, Ana Raquel & ARAÚJO e SÁ, M^a Helena (2002). "Relação do sujeito com as línguas: análise comparativa de resultados obtidos junto de dois públicos escolares portugueses". *Anais do XI Endipe, Igualdade e Diversidade na Educação*. Goiânia - BR (CD-Rom).
- SIMÕES, A. R. (2006). *A Cultura Linguística em Contexto Escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SIMONE, Raffaele (1997). "Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous!" *L'Intercompréhension - le cas des langues romanes. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Numéro Spécial, Janvier 1997 (25-32).
- SLAVIN, Robert E. (2003) (7^a ed.). *Educational Psychology: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- SOARES, Magda (2000) (2^a ed.). *Letramento - um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- SOUCHON, M. (1991). "Compétences, savoirs, représentations. Leur rôle dans la lecture en L2 en début d'apprentissage. Le cas de deux langues-cultures «voisines»". In P. Anderson (coord.). *Les Cahiers du CRELEF - Les discours de la communication didactique*, n°32, 1991-2 (107-136).
- SOUSA, M. T. S. & BOLINA, M. P. S. C. (1999). "Aula de língua estrangeira e interconstrução de competências". In F. Vieira et al. (org.). *Educação em Línguas Estrangeiras - investigação, formação e ensino*. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, Set. 1999. Braga: Universidade do Minho (379-388).
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1997). "Por uma concepção multicultural de direitos humanos". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 48, Junho 1997 (11-32).
- SOUSA SANTOS, B. (2002) (13^a ed.). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SPALDING, Tassilo O. (1982). *Guia Prático de Tradução Latina*. São Paulo: Cultrix.
- STAKE, Robert E. (2000). "Case studies". In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) (2^a ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (CA): Sage (435-454).
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1996). "Educação para um mundo multicultural". In J. Delors et al., *Educação: um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Edições ASA (210-223).
- STEINER, G. (1992) (2^a ed.). *After Babel - Aspects of language & translation*. Oxford: OUP.

STOCK, Leo (2000). *Gramática de Latim*. Lisboa: Editorial Presença/Langenscheidt. (trad.)

STUCK, François (2001). "Intercompréhension: distances et proximités. Le cas du grec moderne". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

TARONE, E. (1984). "Teaching strategic competence in the foreign-language classroom". In J. Savignon e M. S. Berns (ed). *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Reading (MA): Addison Wesley.

TAVARES, C.F. (1999). "Perfil comunicativo do cidadão europeu: uma leitura do documento «Les Langues Vivantes»". In F. Vieira et al. (org.). *Educação em Línguas Estrangeiras – investigação, formação e ensino*. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras. Set. 1999: Universidade do Minho (81-96).

TEN HAVE, Paul (1999). *Doing Conversation Analysis: a practical guide*. London: Sage.

TOMASI, Luca (2004). "La politica delle lingue della Commissione Europea". Apresentação (Powerpoint) no Seminário « Parlare il mondo: passaporti per l'Europa, il Portfolio Europeo delle Lingue e la valorizzazione delle competenze linguistiche ». Bari, 7-8 ottobre 2004. Disponível em: http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/bari/tomasi.ppt (consultado em 2007)

TORRÃO, João M. N. (1997). "A aquisição de vocabulário e o uso do dicionário". In J. Torrão (coord.). *II Colóquio Clássico*. Actas. Aveiro: Universidade de Aveiro (175-187).

TRASK, R.L. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics*. London: Routledge.

TYVAERT, Jean-Emmanuel (2003). "Pour une Europe des langues et des cultures". In Castagne & Tyvaert (eds.). *L'Avenir du Patrimoine Linguistique et Culturel de l'Europe*. Actes du Colloque international organisé de 3 juillet 2003 à l'Université de Reims Champagne – Ardenne (59-65).

ULSETH, B. et al (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education (1998-2002)*. Norueguês-Inglês, Ostfold University College, Faculty of Education, Remmen-Halden. Aveiro: Universidade de Aveiro.

UNIVERSITÉ de PROVENCE (ed.) (1985) *Linguistique Comparée et Typologie des Langues Romanes*. Actes du XVIIème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Aix-en-Provence, 29 août – 3 septembre, 1983. Aix-en-Provence: Publications Université de Provence.

UPX (Université Paris X Nanterre) (2006). *Philosophies, Langues, Éducatons, Sciences Physiques: des identités nationales vers une identité européenne*. Apresentação do programa para 2006 das «Universités Européennes d'Été». Disponível em : http://lps2.uniroma3.it/lps/dott_XXI/documenti/univ_été.pdf (consultado em 2007)

URTUBEY, Silvia (2002). "Globalización: ¿Empobrecimiento lingüístico o plurilingüismo enriquecedor?" *La Revista nº4*, 2002 – Organo de Difusión del Departamento de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina (2-5).

VALLI, A. (1998). *L'intercompréhension Multilingue: l'exemple des langues romanes*. Aupelf-Uref. (documento policopiado)

VAN DE POEL, Kris (2001). "Attitudes and motivation as key factors in promoting multilingualism". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1996) (2ª ed.). *Méthodes de Recherche pour l'Éducation*. Col. Méthodes en Sciences Humaines. Presses de l'Université de Montréal: De Boeck & Larcier.

VASSEUR, Marie-Thérèse (2005). *Rencontres de Langues. Questions d'interaction*. Col. LAL (Langues et apprentissage des langues), Crédif. Paris: Didier.

VEIGA, M.J. (1999). "A competência plurilingue e a competência de intercompreensão". In A. I. Andrade (coord.). *ILTE – A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado) (91-128).

VIEIRA, Flávia (1991). "Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas". *Inovação*, Vol. 14, nºs 1-2 (Ano Europeu das Línguas) (169-190).

VIEIRA, Flávia & MOREIRA, Mª Alfredo (1993). *Para Além dos Testes. A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

VLAEMINCK, Sylvia (1997). "Ouverture du séminaire". In *Séminaire Compréhension Multilingue. Projet Cadre de Référence pour des Formations Diversifiées*. Bruxelles, 10-11 Mars 1997: CRIM-INALCO. Disponível em: <http://crim.inalco.fr/recomu/colloque/02.phtml> (consultado em 2001)

VLAEMINCK, S. (2004). "Le attività della Commissione europea per promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica". Intervenção no Seminário «Parlare il mondo: verso un ambiente favorevole alle lingue». Milano, 29 marzo 2004. Disponível em: http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/intervento_VLAEMINCK.pdf (consultado em 2007)

VOGEL, K. (1995). *L'Interlangue. La Langue de l'Apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

VORSTMAN, Emmanuelle (2006). "Ce que les enfants savent de la communication: enquêtes en contexte scolaire bi/plurilingue. «Peut-on former des êtres multilingues dans des filières bilingues?»". *Revue Les Langues Modernes – Dossier: le Plurilinguisme*, 1/2006 (38-44).

VYGOTSKY, Lev (1985). "Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire". In Bronckart & Schneuwly (eds.) *Vygotsky Aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé (95-117).

WALTER, Henriette (1996). *A Aventura das Línguas do Ocidente: a sua origem, a sua história, a sua geografia*. Lisboa: Terramar. (trad.)

WIDDOWSON, H. G. (1981). *Une Approche Communicative de l'Enseignement des Langues*. Paris: Hatier-Credif. (trad.)

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert (1997). *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: CUP.

WHITTAKER, P. (1995). "Interculturality is a wonderful idea... and a teacher's nightmare". In *British Studies Now*, Anthology Issues 1-5. The British Council (60-63).

YAGUELLO, Marina (1988). *Catalogue des Idées Reçues sur la Langue*. Paris: Éditions du Seuil.

YAGUELLO, M. (1997). *Alice no País da Linguagem: para compreender a linguística*. Lisboa: Editorial Estampa.

YANÉZ, Andrés S. & MEARA, Paul (1992). *CLT – Cloze Test. Dos pruebas de comprensión lectora según el procedimiento "cloze"*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

YANG, A. & LAU, L. (2003). "Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels". *System*, 31 (107-123).

YIN, Robert K. (2003) (2^a ed.). *Applications of Case Study Research. Applied social research methods series, Volume 34*. USA: SAGE Publications.

ZACCUR, Edwiges et al. (org.) (2000). *A Magia da Linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*. Paris: Didier.

ZEEVAERT, Ludger (2001). "Intercomprehension in Scandinavia: strategies of repair in authentic interscandinavian discourses". Resumo de comunicação apresentada na «International Academic Conference in the European Year of Languages 2001», sobre o

tema *EUROCOM: European Multilingualism via Language Family Intercomprehension*. Hagen (Germany), November 9-10 2001. Disponível em: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/> (consultado em 2005)

ZINCK, J. (1997). "Porquoi la compréhension multilingue?". *Séminaire Compréhension Multilingue. Projet Cadre de Référence pour des Formations Diversifiées*. Bruxelles, 10-11 Mars 1997: CRIM-INALCO. Disponível a partir de: <http://crim.inalco.fr/recomu/bxl.phtml?lang=en> (consultado em 2001).

WEBGRAFIA

The many languages of Astérix: www.wi.leidenuniv.nl/home/hogeboo/asterix.html (consultado em Junho 2000) (actualmente transferido para o site www.asterix-obelix.nl/manylanguages)

“Giulio Cesare”. Disponível em: http://cyberfair.gsn.org/citrag/roma/eng_home.htm (consultado em Fevereiro 2001).

Janua Linguarum (projecto de “éveil aux langues”): <http://jaling.ecml.at/default.htm>

“Kaesar”. Disponível em: www.markaurel.de/grossekaiser.htm (consultado em Fevereiro 2001).

“Thermae 2000”. Disponível em: www.thermae.nl (consultado em Maio 2001).

“Salice Terme”. Disponível em: www.inter-net.it/parkhotel (consultado em Maio 2001; actualmente em www.parkhotel.pv.it).

“Carta LVI de Séneca a Lucílio”, in http://www.ruidos.org/Documentos/Epigrama_Marcial.html (consultado em Abril 2001).

“Cicerone – biografia”. Disponível em: www.studenti.it/latino/letteratura/ciceronedesenectute.html (consultado em Setembro 2001)

Declaracion Universal de Derechos Lingüísticos (1996) Barcelona. Versão em Galego, disponível em: <http://www.linguistic-declaration.org/versions/gallec.doc> (consultado em Janeiro 2007).

5º tema: *Plurilingüismo / Tratamiento de las lenguas*. Debate Educativo no País Basco promovido pelo Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Disponível a partir da homepage: http://www.consultec.es/clientes/hezkuntzaforoa/ca_indice.htm (consultado em Fevereiro 2007).

Séminaire Compréhension Multilingue. Projet Cadre de Référence pour des Formations Diversifiées. Texte Programmatique. Bruxelles, 10-11 Mars 1997, CRIM-INALCO. Disponível em: <http://crim.inalco.fr/recomu/bxl.phtml?lang=en> (consultado em Janeiro 2001).

3EL (2001) *Actes du Colloque «Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation»*. Paris, 20-21 Mars 2001. Acessível a partir de : www.3el.org

APÊNDICES

Excertos dos dados analisados.

Os dados recolhidos no terreno encontram-se integralmente compilados no CD-ROM que acompanha esta tese.

APÊNDICE I

O Mundo das línguas e as Línguas do mundo

I.1 Relação com as línguas

Momento do PP	Citação ou resumo de ocorrência	Pág.	Nº
Actividd Introd. (1º módulo) Anexo II.1.1	(64) N mesmo sem conhecer uma língua... entendemos certas palavras	97	1
Diário I Anexo II.1.1a)	<p>Apreciação das actividades:</p> <p>AP – divertidas e interessantes (...) Bom, gostei, já que foi um trabalho interessante e que me ajudou a conhecer línguas que até ai desconhecia. Tive com elas o meu primeiro contacto.</p> <p>C - interessantes e divertidas, pois contactei com línguas que desconhecia e que apresentavam algumas semelhanças com as línguas que eu já conheço.</p> <p>CI - foram aulas diferentes onde podemos começar a conhecer outras línguas.</p> <p>Cr - foram para mim divertidas, pois não conhecia aquelas línguas e agora já conheço bastante sobre elas. (...) estas actividades poder-me-ão ajudar um dia no meu futuro.</p> <p>CS - positivas, pois aumentou o meu contacto com as outras línguas (...) tornou ao mesmo tempo as aulas mais divertidas e apelativas à minha atenção</p> <p>I – muito positivas, pois aprendi novas línguas e novas palavras em diferentes línguas o que me vai facilitar os estudos (...) teve aspectos positivos, na medida em que fiquei a conhecer outras línguas.</p> <p>M - foram aulas diferentes onde mostramos os nossos conhecimentos e também os melhorámos.</p> <p>N – divertidas, pois pude contactar com novas línguas</p>	<p>99</p> <p>100</p> <p>101</p> <p>102</p> <p>103</p> <p>104</p> <p>105</p> <p>106</p>	2
Actividd. princ. (1º módulo) Anexo II.1.2	<p>(141) M então e foi a primeira palavra que me veio à cabeça</p> <p>(228) CI ó pá / não é mas pronto</p> <p>(539) C eu tenho que agradecer por nunca ter escolhido alemão</p> <p>Sobre explicitação de expressões do texto italiano:</p> <p>(94) M isto é difícil (Mas, apesar de tudo, não desanimam, continuam a tentar.)</p> <p>(148) CS não sei mas sei que eu já ouvi na televisão / e era um filme italiano / depois mudei de canal porque não estava a gostar nada {ri}</p> <p>(149) Cr {em voz baixa} nunca viram um filme italiano?</p> <p>(150) CS eu já / quer dizer... mais ou menos / cinco segundos... que eu ouvi eles a falarem italiano {risos}</p> <p>(151) N mais italianos que franceses / os franceses é que não prestam para nada</p>	<p>135</p> <p>138</p> <p>172</p> <p>133</p> <p>182</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>

	(152) Cr franceses já vi		
	(285) CS então mas pode ser alemão / e se a gente vai mudar depois quero ver	186	6
	(286) N o flamengo tem muito de parecido com o alemão		
	(287) Cr (SIM) o que é que queres ó pá / isto não conta para nota		
	(353) Cr a única língua que eu estou a estudar é o latim / que é mais... esquisito // agora de resto / línguas mais esquisitas não estudei //	188	7
	(42) N (...) e atribuir por exemplo o comando do exército / não sei se é mas pronto (...)	194	8
	(295) CS isto é que é inventar	202	9
	(296) N é melhor que não ter nada		
	(407) CS eu só quero frisar bem / que... este trabalho é muito complicado {risos}	205	10
	(408) Cr e chato / não era suposto tornar as aulas divertidas?		
	(409) CS e torna / pelo menos já nos fartámos de rir {risos}		
Entrevista I Anexo II.2	(22) AP quando... pego num texto por exemplo em francês / pego num texto e tenho muito o hábito de desistir quando não percebo uma palavra e nunca ligava àquela de... será que isto pode estar noutra língua? será que a posso encontrar? (...)se nós tentarmos / ir buscar alguma coisa que nos faça lembrar pelo menos / talvez isso possa... possa melhorar... em alguma coisa	237	11
	(12) C por exemplo a latim / olhando para um texto não é? eu não... não percebo as palavras que lá estão / e se calhar também já começo a pensar que se... com o português ou com o inglês... ou com outra língua que já conheça possa chegar a essa palavra	242	12
	(16) CI sei lá... nós aqui tentamos mais	246	13
	(30) Cr porque a única coisa em que... que estes trabalhos me influenciaram foi no eu ter o gosto de conhecer mais línguas / porque eu só posso estudar três não é? / e já tenho as três por isso não posso estudar mais / mas de resto não / sempre... gostei de línguas / não foi isto que me fez gostar mais ou menos das línguas nem...	254	14
	(36) M porque antigamente se calhar / líamos uma vez e dizíamos que não conseguíamos // que não percebíamos nada daquilo e dizíamos logo que não compreendíamos // e agora não / agora leio / mais do que uma vez p'ra tentar compreender / e depois... se não compreender tento... a ajuda de outras pessoas //	268	15
	(24) N bem a ideia do projecto é mostrar-nos mesmo isso não é? / que apesar de não termos estudado aquelas línguas... conseguíamos mais ou menos reconhecê-las // e... / compreender mais ou menos / mais nuns casos que noutros mas... / até compreendíamos algumas coisas	277	16
2º Módulo Anexo II.3	Sobre o trabalho com o texto em neerlandês:		17
	(13) N descobrimos que afinal não era assim tão difícil de... de entender e que até percebíamos grande parte das palavras	302	
	(288) P portanto vocês não têm... nenhum contacto digamos que... com textos espanhóis?	314	18
	(289) AP/CI {quase murmúrio} não		

Entrevista final Anexo V	(2) AP acho que... pretendia que nós... / quando temos uma disciplina de língua estrangeira / nos sentíssemos mais à vontade porque talvez... tentássemos ir buscar a outras línguas um conhecimento que nós tivéssemos	429	19
	(26) AP eu tenho um bocado aquele problema de / chegar... e ter um texto em latim / e... olhar apenas para o latim / pensar... é uma aula de latim... não vamos buscar o inglês... não vamos buscar o francês // se calhar agora... com isto já nos ajudou mais porque... eu conheço mais ou menos o francês / se calhar a tentar ir buscar pelo... pela... pela grafia... ou pela... o modo como a palavra se lê / o som da palavra / tentar ir buscar... outras palavras que nos sejam familiares ao ouvido	430	20
	(27) E o que é que consideraste mais interessante... do trabalho que te foi proposto? //	430	21
	(28) AP foi estar em contacto com outras línguas / foi... por exemplo o italiano / foi mesmo... ter um contacto com uma língua que nós até ao momento não conhecíamos		
	(70) AP por exemplo... quando nos foi dado o texto... de alemão / eu nunca tive alemão... não conheço nada de alemão / e algumas palavras que nós tentá... / em cada linha três ou quatro palavras que nós tirámos... no fim conseguimos juntar essas palavrinhas e fazer um texto e... tentar... e... retirámos a ideia principal do texto / e a maioria das palavras nós não conhecíamos / ficaram mesmo por descodificar porque nós não sabíamos o que é que aquilo queria dizer	433	22
	(14) C se calhar... agora se tiver que fazer algum trabalho e tenha que o fazer... tenha que... que investigar textos escritos noutras línguas / se calhar não penso... é impossível / porque... ali não percebia e tirava algumas ideias	437	23
	(53) E em que é que as aulas do projecto / que englobaram tudo isto / englobaram a compreensão... o fazer resumos... o explicar como é que se chegou às conclusões / em que é que essas aulas do projecto contribuíram para a tua formação?	443	24
	(54) CI p'ra mim acho que foi... foi por conhecer novas línguas que eu não conhecia não é? (...) (113) E o que é que tu aprendeste com as actividades propostas? //	445	
	(114) CI como eu já disse foram as outras línguas / para mim foi o mais importante		
	(139) E o que é que tu sentias... em relação a esses textos? / se tivesses que definir... assim um sentimento... alguma coisa que esses textos te despertavam...	446	25
	(140) CI é a dificuldade mas ao mesmo tempo a curiosidade em tentar perceber um pouco... do que queriam dizer		
	(4) Cr acho que era talvez... ajudar-nos na compreensão de textos e... / através dos conhecimentos que temos doutras línguas... / tipo as outras línguas entreajud... com a entreajuda entre todas as línguas / compreendermos melhor /	452	26
	(17) E em que é que as aulas do projecto contribuíram para a tua	453	27

	<p>formação? //</p> <p>(18) Cr se calhar... a conhecer outras línguas...</p>		
	<p>(32) E (...) tu disseste-me que... uma língua é importante para ti a partir do momento em que tu a estudas / percebi bem?</p> <p>(33) Cr sim... a estudo... / pronto eu estou a falar em estudo porque não vou para o estrangeiro / se eu fosse para o estrangeiro neste momento... tipo os emigrantes / tinha que contactar com ela se calhar não a estudava mas precisava de a entender / eu disse estudar em termos da... compreensão de uma língua //</p>	454	28
	<p>(48) Cr foi mesmo... o contacto com as línguas / apesar de não perceber nada / ver como elas se escreviam ou... // sei lá acho que foi isso / eu já conhecia algumas das línguas... menos o romeno o neerlandês e... aquela de áfrica do sul +</p> <p>(49) E o afrikaans</p> <p>(50) Cr pois / essas não... não conhecia ahm... mesmo nada / sei que o neerlandês fala-se na Bélgica e na Holanda não é? / mas... sempre ouvi falar é que... na Bélgica é o francês / e... pronto sabia que existia essa língua mas nunca tinha tido contacto com ela nem com a... de África do Sul / pensava que se falava o... inglês / o romeno... pronto lá tinham que falar a língua deles mas... nunca tinha pensado muito nisso mas também não sabia que era assim tão... parecida com o latim / foi mais... ver as semelhanças das línguas do que... propriamente o estudo delas porque não percebi muita coisa</p>	455	29
	<p>(66) Cr eu ia tentar... // tirar... isto pronto como é romeno já é mais fácil... / identificar aqui... porque eu... posso ter algum conhecimento / tipo... ahm... pronto eu não sei bem os nomes mas isto é pompeu...</p>	457	30
	<p>(2) CS eu acho que era / eu acho que era p'ra conseguir / com através de línguas que eu... conhecesse ou que tivesse alguma noção / conseguir... traduzir textos em latim e também conseguir através do latim as outras línguas {em voz baixa} acho que era... mais ou menos isso</p>	459	31
	<p>(48) CS (...) libertou-me mais pronto a nível de línguas (...)</p>	461	32
	<p>(59) E muito bem // o que consideraste mais interessante / do trabalho realizado nas aulas do projecto? //</p> <p>(60) CS eu acho que foi tudo em geral / tinha... aquelas aulas de... de ver os textos em outras línguas e isso eu achei sempre muito interessante /</p>	461	33
	<p>(62) CS porque me permitia o contacto com essas... com línguas diferentes que se calhar nunca tinha tentado / me dar ao trabalho de ver o que é que lá estava / e... acho que foi isso</p>	461	34
	<p>(4) I (...) uma língua que nós nunca... / com que nunca tenha contacto... perceber algumas palavras / e se calhar foi isso que... // que estivemos a fazer</p>	467	35
	<p>(30) I sinceramente... // não contribuíram muito porque... sei lá eu não preciso / eu não preciso muito de... espanhol... italiano... (...)</p> <p>(37) E há pouco disseste que... não sentiste que houvesse um grande contributo destas aulas para ti... para a tua formação/ e nomeadamente... um aspecto que tu apontaste foi o de que eventualmente</p>	468	36

	não precisas dessas línguas / ahm... mas a noção de precisar ou não... até como tu própria depois disseste podes ver uma revista... hoje em dia até com os canais da tv cabo... tens contacto com outras línguas não é? / portanto digamos que a noção de precisar é um bocadinho... relativa		
	(30) I (...) sei lá se calhar ajudaram-me a associar com... quando vejo por exemplo uma revista... em alemão ou assim / se calhar já me ajudaram a... a associar as palavras e... ler outros projectos	468	37
	(2) M (...) saber o conhecimento que temos do latim e... / aprender novas línguas // aprender... quer dizer... conhecer //	472	38
	Actividades que considerou mais interessantes: (46) M os textos nas várias línguas... que depois até tínhamos que dizer em que língua é que estava / nós não tínhamos... / algumas até tínhamos conhecimento através da televisão / ou de revistas // e outros não	473	39
	(24) N para a minha formação? // pela primeira vez pensei que... se calhar nunca tinha surgido essa hipótese nem... nem nunca me tinha vindo à cabeça que... que era possível de uma língua que a gente nunca conhecesse conseguir... compreender... nem que seja um bocadinho... conseguir perceber qualquer coisa / nunca tinha posto isso... nunca tinha posto a minha cabeça a pensar sobre isso / e depois acho que... que também veio provar a ajuda que nós temos... ahm... das línguas de que nós já possuímos conhecimento... / pronto eu não possuo conhecimento totalmente do latim mas já sei alguma coisa / que me ajuda em outras línguas / e pronto veio-me abrir a porta para conhecer novas línguas e novas coisas que nunca imaginei	480	40

I.2 Conhecimentos sobre o Mundo das línguas

Momento do PP	Ocorrência	Pág.	Nº
Quest. Inicial Anexo I.2	AP – <i>Acho que hoje em dia uma das línguas que mais importância tem e que mais é falada é o inglês, quer para podermos aprofundar determinados assuntos, quer para nos podermos desenrascar num país estrangeiro.</i>	24	1
	C – <i>O Inglês e o Francês (para além de no nosso caso, o Português). Penso que são línguas das mais faladas e que no caso de necessitarmos de falar com outras pessoas, quase de certeza, que elas falam uma destas línguas.</i>	26	
	CI – <i>Penso que o Latim é uma língua muito, muito importante porque foi derivado do Latim que apareceu o Português mas não podemos esquecer o Inglês e o Francês que é usada frequentemente.</i>	28	
	Cr – <i>O Inglês, porque é uma das línguas mais faladas em todo o mundo e em qualquer lugar podemos desenrascarmo-nos com o Inglês.</i>	30	
	CS – <i>O inglês, porque como já disse é a língua falada por quase todo o mundo. E em seguida o Francês ou o Alemão, apesar de ser mais utilizado na oralidade o Francês.</i> <i>(...) o português não é uma língua muito falada no exterior.</i>	32	
	I – <i>O Inglês porque quase metade do mundo fala Inglês. O Francês porque também é muito importante, devido ao facto de em muitos sítios do mundo se falar Francês.</i>	34	
	M – <i>As línguas que eu considero importante para estudar são o Inglês e o Francês visto que o Inglês é uma língua que se usa com frequência através da comunicação de outros países, através da televisão (nos filmes), o francês é a segunda língua que eu considero importante para estabelecer contacto com pessoas de outros países.</i>	36	
Actividd Introd (1º módulo) Anexo II.1.1	N – <i>O Inglês pq é a língua mais falada no Mundo e a 2ª língua da maioria dos países.</i>	38	2
	(279) P (...) vocês sabem quantas línguas se falam em espanha ?	89	
	(280) N muitas // muitas mesmo		
	(281) P digam nomes de algumas		
	(282) Cr catalão / basco		
	(283) N o galego		
	(284) Cr o andaluz (...)		
	(288) AP então mas quando se ensina o espanhol na escola / não é o espanhol mesmo?	90	
	(289) P é o castelhano / que é o mais falado		
	(291) E foi desse que vos faltou falar / normalmente aquilo que nós identificamos como espanhol / no geral / é o castelhano (...) que é o mais comum / os outros são falares regionais		
	(291) P deixem-me acrescentar que o castelhano é o espanhol falado em		

	<p>(375) P alemão // eu apontaria para uma língua germânica / mas não o alemão // temos aí muitos vocábulos / quanto a mim / com mais semelhanças com o inglês // {tenta oralizar palavras} / portanto a língua que nós aí temos é afrikaans (...)=explicação sobre o afrikaans=</p> <p>Cf: =distribuição de um texto informativo sobre a origem do basco, respondendo às dúvidas das alunas sobre a origem desta língua e fazendo uma pequena síntese do conteúdo do mesmo; o professor pede que leiam o texto em casa=</p>	93	
	<p>(350) P na ficha B // texto um + //</p> <p>(351) N nós pusémos o basco</p> <p>(352) P puseram +</p> <p>(353) N basco</p> <p>(354) P portanto puseram uma língua de que país?</p> <p>(355) N de espanha</p> <p>Cf:</p> <p>(4) Cr ó professor se isso são línguas / são... línguas de espanha e lá... dialectos / então também o basco e o catalão... ah mas isso é da ficha B / isto é só da ficha A?</p> <p>(5) P não não da ficha A e da ficha B / vamos pegar agora em todas / eu... ahm como vocês ficaram caladas... podemos começar pela primeira que aqui temos que é / asturiano // portanto / a Cr acha que / eu posso escrever aqui / catalão / não é? // vou englobar aqui catalão // ahm... agora / o +</p> <p>(6) N / Cr basco {algumas als acenam em concordância}</p> <p>(7) P toda a gente acha que o basco deve ser posto aqui / porquê? // porque é que acham que o basco deve ser posto aqui?</p> <p>(8) AP {em voz baixa} porque também se aproxima do espanhol / aproxima-se do espanhol // tem algumas semelhanças</p> <p>(9) P achas que o basco se aproxima do +</p> <p>(10) AP do espanhol</p> <p>(11) P do espanhol / ahm... deste atenção / ao texto / ao texto que está em basco + // o resto da turma / concorda com a AP?</p> <p>(12) Cr não / ó professor / o basco a única semelhança que tem com o asturiano e o catalão é que é um dialecto de espanha / porque ele é mais parecido com uma língua germânica</p> <p>(13) P então vamos lá separar as coisas / nós não estamos a agrupar por regiões geográficas / a nossa tentativa não é agrupar línguas por regiões geográficas // a nossa tentativa é agrupar línguas pelas semelhanças / ontem vimos vários tipos de semelhanças / ou... segregar entre aspas deste primeiro grupo determinada língua porque nos parece que as diferenças são... abismais</p>	92	6
	<p>(369) E existe alguma língua chamada austríaco? / que língua é que se fala na áustria? (...)</p> <p>(370) N é o alemão</p>	92	7
	<p>(63) P (...) se nos debruçarmos atentamente sobre essa mesma língua / tentado estabelecer semelhanças e diferenças por exemplo com a nossa língua /</p>	96/7	8

	depois de sabermos de onde provém a nossa língua / acabamos por concluir que em termos de compreensão o que é que acontece? / em termos de compreensão global / globalizante + // o que é que acontece / a que conclusão chegamos? (64) N mesmo sem conhecer uma língua... entendemos certas palavras		
Diário I Anexo II.1.1a)	C – aprendi que existem bastantes semelhanças entre as línguas que até aí desconhecia e as suas raízes	100	9
	CS - este trabalho ajudou-me a alargar o meu conhecimento em relação a essas línguas.	103	10
	M - foram aulas diferentes onde mostramos os nossos conhecimentos e também os melhorámos.	105	11
Actividd princ. (1º módulo) Anexo II.1.2	Identificação da L do 1º texto: CI & M - <i>é uma Língua Itálica que provem do Latim</i>	112	12
	Identificação da L do 1º texto: AP, C & I - <i>Dadas as parecenças com o Francês e o Espanhol, concluimos que seria uma língua proveniente do ramo Itálico.</i>	116	13
	Cr, CS & N - <i>De todas as línguas que tiveram origem no Latim, o Italiano foi o que se agarrou mais às suas raízes.</i> Cf: (170) CS o latim / basicamente / foi (IND) {risos} roma... (171) N o italiano é a língua mais parecida com o latim (172) CS pronto / itália / exacto / é isso que eu... (173) N pois (174) CS é... das línguas que têm origem no latim / a que é mais (175) N (INT) parecida (176) CS (SIM) similar	120 183	14
	(12) CI texto B... // que é isto? (SIL) (13) M essa é que eu não... (SIL) (14) CI texto B... // trouxeste essas + (15) M trouxe (SIL) (16) CI não está aqui nenhuma (IND) (17) M acho que é + (18) CI assim... parecido com este... (SIL) (19) M românica não é / uma germânica aqui? (20) CI de certeza que deve ser // (21) M alemão // (22) CI alemão? (23) M {tenta ler em voz baixa – IND} acho que é (24) CI metemos alemão? (SIL)	124	15
	(56) M é alemão porque é germânico (...)	125	16
	Tentativa de identificação da L do texto italiano: (5) AP o primeiro tem muitas parecenças com o francês (...) (7) C parece-se muito com o (IND) // [lʰkʰRde] // (8) I mas tem aqui também com... com o espanhol // (9) C sim é muito / lembrou-me o espanhol / (...)	142	17

<p>(13) AP entre o espanhol e um bocado do francês também olha / [1ª 'mºRte] // (SIL)</p> <p>(14) I sei lá + / italiano? // não / acho que é espanhol ou francês</p> <p>(...)</p> <p>(45) C agora o que é que é parecido com uma mistura de francês com espanhol? / o que é que parece?</p> <p>(...)</p> <p>(47) AP ah pois / ora vê // tem que ser o ramo itálico / porque tem muitas parecenças com o português</p> <p>(...)</p> <p>(51) AP (...) o catalão fica no norte não é? //</p> <p>(52) C ó filha eu sei que aquilo é espanha / agora onde é que se fala o quê não me perguntes</p> <p>(53) AP porque / como... eu não sei / se fosse no norte como vinha o francês da França...</p> <p>(...)</p> <p>(59) AP não o catalão não é</p> <p>(60) C (SIM) tem muitas diferenças</p> <p>(61) AP mas tem que ser algo que esteja lá perto de França...</p>	<p>(128) C (...) o provençal também é na Itália não é? //</p> <p>(129) AP não / acho que é na França</p> <p>(130) C França França / é na França esquece //</p>	143	
	<p>Identificação da L do 2º texto:</p> <p>(167) I (...) é alemão / olha aqui tem algumas palavras em alemão</p> <p>(168) C é? // aqui não há dúvidas que é germânico não é?</p> <p>(169) AP é</p>	145	18
	<p>(214) AP agora isto do alto alemão e baixo alemão / o que é isto?</p> <p>(...)</p> <p>(219) C pode não... não ser obrigatoriamente na Alemanha //</p> <p>(220) I sim / a Áustria também (IND)</p> <p>(...)</p> <p>(229) I (SIM) acho que há... há muitos países que falam é... a Áustria... a Alemanha... a Suíça... (IND)</p> <p>(...)</p> <p>(233) AP sabes que na Suíça é o alemão... o francês e o... //</p> <p>(234) C e é outro qualquer que já não me lembro</p>	146	19
	<p>(214) AP agora isto do alto alemão e baixo alemão / o que é isto?</p> <p>(...)</p> <p>(219) C pode não... não ser obrigatoriamente na Alemanha //</p> <p>(220) I sim / a Áustria também (IND)</p> <p>(...)</p> <p>(229) I (SIM) acho que há... há muitos países que falam é... a Áustria... a Alemanha... a Suíça... (IND)</p> <p>(...)</p> <p>(233) AP sabes que na Suíça é o alemão... o francês e o... //</p> <p>(234) C e é outro qualquer que já não me lembro</p>	148	20
	<p>Identificação da L do 1º texto:</p> <p>(9) N primeiro / olha / primeiro acho que é italiano porque é parecido com o latim / primeiro // tem muita parecença / o italiano é... é a língua mais parecida com o latim //</p> <p>(...)</p> <p>(15) N primeiro / é uma língua... ahm... românica não é? / isto é quase igual ao latim / e das línguas românicas acho que é o italiano</p> <p>(16) CS {em voz baixa} é parecido com o português</p> <p>(17) N é?</p> <p>(18) CS é / tem alguma coisa</p>	178	21

	(19) N também // consegues entender basicamente o que aqui está		
	(24) N olha eu acho que o texto B tem coisas também de latim olh'aqui / [ˈiulius ˈkʰisˈr] / júlio César ou não sei	178	22
	Cf:		
	(56) N eu acho que não / não sei // é que da outra vez nós analisámos os textos e o professor disse p'ra gente ver se tinha origem no latim alguma coisa / e aqui tem / algumas coisas	179	
	(57) CS (INT) mas é muito pouco		
	(58) N (SIM) mas é muito pouquinho		
	(59) CS e é daquelas coisas / como o inglês... também não é uma língua...		
	(30) N nós temos que primeiro dividir / saber se é germânico ou... ou românico	179	23
	(54) N o catalão tinha que ter... mais ou menos francês não era?	179	24
	(327) Cr (INT) sei lá / eu nem nunca sequer ouvi falar do flamengo	187	25
Entrevista I Anexo II.2	(328) N/CS nem eu //		
	(329) N o flamengo é da zona da Flandres		
	(341) N olha / se calhar até é alemão porque / olha o que nos levou a pensar que isto era flamengo foi isto aqui do c h r / que é o [ke-] [ˈkRistus] p'r'aí / ou não sei quê / não é? / e se calhar também se pode dizer isso em alemão não é?	187	26
	(8) AP (INT) ajuda-nos / ajuda-nos a... a compreender melhor o latim / mesmo procurar... ver que o latim afinal está... na nossa própria língua	236	27
	Sobre o facto de o grupo não ter imediatamente aceite a identificação da L do texto B como Alemão, feita por I (aluna que estava a estudar esta língua):	240	28
	(84) AP porque... havia um membro do grupo que tinha inglês / e algumas coisas pareciam inglês / já havia outras que nos pareciam mais... aqui “in gallien” o... o latim / havia algumas que eram parecidas com o francês por causa da... da... // da forma como estavam / aqui... nós achávamos que isto era um bocado... um bocado de todas as línguas		
	(18) CI (...) aprofundamos mais (...)	246	29
	(20) CI desenvolvemos mais conhecimentos das línguas / sobre as línguas		
	(151) E que outra língua conheces da mesma família que o alemão? //	151	30
	(152) CI sei lá		
	(153) E que famílias de línguas conheces?		
	(154) CI como o francês... o italiano e isso?		
	(155) E isso são línguas / mas falámos do indo-europeu que evoluiu em diferentes ramos...		
	(156) CI ah é isso / germânicas e isso / é isso?		
	(90) Cr há línguas muito mais próximas / e não... porque o inglês já é assim... / só as palavras mais... mais... // mais eruditas é que têm por base o latim / as palavras... mais caras não é? (...)	257	31
	(92) Cr porque o... o inglês falado é... é mais... eu não sei donde é que ele veio mas do latim não parece //		
	(...)		
	(94) Cr mesmo sabendo que agora é italiano / podia ser italiano ou podia ser outra língua parecida // há ali tantos países à volta da Itália que podem ter a		

	mesma língua ou muito parecida		
	<p>Sobre o que são Ls esquisitas e Ls normais (critérios para esta classificação):</p> <p>(106) Cr eu não conheço o bretão (...)</p> <p>(110) Cr o grego só é esquisito porque tem letras diferentes</p> <p>(111) E o francês? //</p> <p>(112) Cr p'ra mim esquisito é ter letras diferentes / é normal</p> <p>(113) E o alemão? //</p> <p>(114) Cr não tem letras diferentes mas tem outras coisas diferentes // é capaz de ser esquisito {ri} (...)</p> <p>(118) Cr o basco / não... é muito esquisito até porque eu costumo passar no país basco / sei algumas palavras de basco / não é muito esquisito // (...)</p> <p>(124) Cr o latim é pr'a mim... um bocado esquisito porque eu / eu tenho... quase onze anos de inglês / tenho cinco ou seis de francês / e... tive o ano passado o primeiro ano de latim / eu nunca tinha estudado declinações na minha vida {ri} // eu... eu tive a tentar eu... / nas férias antes de começar eu estive a tentar ler o livro e não percebia nada do que lá estava / para mim isso é um bocado esquisito porque eu... eu não percebia mesmo / depois... também é esquisito porque eu... / em português esqueci-me de tudo / esqueci-me o que era o complemento directo / o que é um complemento indirecto / não sabia quase nada disso quando cheguei ao décimo ano / e... é esquisito porque tenho que arranjar palavras se é um complemento directo / tenho que arranjar outro tipo de palavras se é um complemento indirecto / aprendi o complemento determinativo que eu nem sequer sabia o que era... / foram muitas coisas e eu... acho que é meio esquisito / isso {ri}</p>	257	32
	<p>(120) CS {ri} claro que algumas são mais invulgares e... nós não lidamos tanto com elas / e... com aquelas palavras todas... esquisitas pronto</p> <p>(121) E então... o esquisito é o desconhecido / é isso?</p> <p>(122) CS é</p>	263	33
	<p>(139) E e porque é que há palavras do português que são iguais às do italiano e vice-versa? // qual é a razão para isso acontecer / sabes? //</p> <p>(140) M não</p>	272	34
	<p>(40) N as línguas não são esquisitas nem normais / nós é que podemos conhecê-las ou não // mas... uma língua que eu posso achar esquisita porque não a conheço / para quem a fala é normal</p>	277	35
2º Módulo Anexo II.3	<p>(13) N não sabemos ao certo qual é a língua / pensamos que será germânica / mas não imaginamos qual é / (IND) sueco... dinamarquês... assim... / alemão não é por isso é assim uma coisa dessas</p>	302	36
	<p>(104) N eu só acho que elas tinham o caminho facilitado porque é uma língua fácil / porque é... parecida com a nossa e também tem muitas semelhanças também com o latim // é muito mais parecida com a nossa... é mais fácil do que a nossa porque é românica</p>	307	37
	<p>(199) Cr o segundo texto está escrito em espanhol / e... como é uma língua muito parecida com o português é muito mais fácil de... de compreender</p>	311	38
Actividd Introd (2ª fase)	<p>(55) P {registando no quadro} então... *pater patris* / mais o verbo *caedo* / vai acontecer aqui um fenómeno de apofonia como sabem // e... vai dar... portanto assassinato do pai / o vocábulo surge ainda dentro da língua latina / ahm... com a</p>	328	39

Anexo III.1	<p>forma *patricida* / estão a ver? / *patri*- / de *pater patris* / e -*cida* de *caedo* que significa matar // ainda dentro da língua latina... ele evoluiu para a forma que se mantém hoje em português / parricida / agora confrontando a primeira forma com a segunda / que fenómeno aqui? // ainda dentro da língua latina // *patricida*... parricida // que fenómeno fonético?</p> <p>(56) AP assimilação</p> <p>(57) P assimilação / fenómeno de assimilação / portanto o vocábulo mantém-se... puríssimo na língua portuguesa // ora... o segundo grupo / vai ler a tradução... até... “catilina” / portanto uma duas três... três linhas e um pouquinho //</p>		
Entrevista final Anexo V	<p>(120) AP à... penso que será à família da... / das línguas... / ai / germânicas não que é o inglês... // romanas?</p> <p>(121) E românicas / germânicas... românicas / e dentro das românicas... aventas alguma hipótese de que língua poderá ser? (SIL) que língua... ou que línguas não poderá ser? //</p> <p>(122) AP alemão</p> <p>(123) E mas o alemão não é românica</p> <p>(124) AP ai pois não é germânica</p> <p>(125) E pronto / tu disseste que era uma românica</p> <p>(126) AP sim</p> <p>(127) E então... dentro das românicas + (SIL)</p> <p>(128) AP {em voz baixa} se calhar italiano? / não... não sei / português não é... latim também não / espanhol + // penso que também não //</p> <p>(129) E hm hm / francês +</p> <p>(130) AP francês... // ahm...</p> <p>(131) E também é românica não é?</p> <p>(132) AP é / mas penso que... // tem... //</p> <p>(133) E estudaste vários anos de francês / achas que conseguias... se te pedissem</p> <p>(134) AP (SIM) não</p> <p>(135) E para ir traduzindo... à letra / farias isso? / conseguirias? //</p> <p>(136) AP penso que não me parece francês mas... //</p>	435/6	40
	<p>(17) E o que é que... aprendeste concretamente com as actividades propostas? //</p> <p>(18) C que... apesar das línguas parecerem todas muito diferentes... que há algumas semelhanças</p> <p>(19) E e... essas semelhanças podem situar-se a que níveis?</p> <p>(20) C talvez como... têm origens... algumas têm origens em comum... há palavras muito parecidas // acho que é basicamente isso</p>	437/8	41
	<p>(46) C por exemplo eu vejo que... a inglês... que não tem nada de latim não é?</p>	439	42
	<p>(243) E então mas se... tem palavras muito parecidas com o latim pelo menos já sabes a que família de línguas pertence // a família das línguas + (SIL) como as outras que provêm do latim // qual é o nome da família de línguas que vêm do latim?</p> <p>(244) CI pois... (SIL)</p> <p>(245) E então? / as línguas que vêm do latim // o latim era falado onde? / se</p>	450	43

	calhar lembraste do nome por aí // ou qual era o povo que falava latim? //		
	Até a (266)		
	(18) Cr se calhar... a conhecer outras línguas... apesar de ainda não as conseguir identificar muito bem / mas... sabemos já que tipo de línguas é que... descendem de outras / por exemplo... as germânicas... as latinas / já sabemos mais ou menos isso //	453	44
	(48) Cr foi mesmo... o contacto com as línguas / apesar de não perceber nada / ver como elas se escreviam ou... // sei lá acho que foi isso / eu já conhecia algumas das línguas... menos o romeno o neerlandês e... aquela de áfrica do sul + (49) E o afrikaans (50) Cr pois / essas não... não conhecia ahm... mesmo nada / sei que o neerlandês fala-se na Bélgica e na Holanda não é? / mas... sempre ouvi falar é que... na Bélgica é o francês / e... pronto sabia que existia essa língua mas nunca tinha tido contacto com ela nem com a... de África do Sul / pensava que se falava o... inglês / o romeno... pronto lá tinham que falar a língua deles mas... nunca tinha pensado muito nisso mas também não sabia que era assim tão... parecida com o latim / foi mais... ver as semelhanças das línguas do que... propriamente o estudo delas porque não percebi muita coisa	455	45
	(66) Cr (...) como é romeno já é mais fácil (...)	457	46
	(111) E (...) tu lendo assim rapidamente achas que é uma língua + / que língua é? (112) CS é uma língua latina (...) (114) CS agora qual é que não sei (...) (124) CS ahm // não sei // só se for do italiano // é possível // (125) E ora... tenta / ler pelo menos a primeira frase para ver se... // ou o título... // (126) CS não {riso} / não me parece que seja italiano (127) E não parece que seja então + / o que é que te falta? / achas que é uma língua mais próxima dessas que tu disseste? / nomeadamente português espanhol e italiano / ou mais afastada? // (128) CS é próximo / tem algumas coisas que parece / que... // que é... francês / tem algumas palavras que parece francês outras // parece // italiano {riso} (129) E então falta-te uma língua / pelo menos uma que é assim... conhecida dentro das românicas // o nome até é parecido (130) CS romeno? //	464	47
	(42) M que... há várias línguas que derivam do latim / e normalmente o que nós pensamos... / por exemplo há... // várias palavras que vêm do latim / que são muito parecidas / e assim... // aprendemos a analisar... comparar	473	48
	(145) E já agora / a que família de línguas pertence a língua em que está escrito esse texto? / depois passamos à língua / não sei se sabes já a língua... mas pelo menos a família de línguas (SIL) indicaste há pouco várias palavras que são parecidas (146) M (INT) francês... inglês... // latim (147) E essas línguas que tu estás a dizer não pertencem todas à mesma família pois não?	477/8	49

	(148) M	ahm... não		
	(149) E	não / então? (SIL) que famílias de línguas conheces? / pelo menos as duas em que se enquadram as línguas que vocês têm a oportunidade de estudar na escola //		
	(150) M	conheço as germânicas		
	(151) E	as germânicas... que englobam que línguas? / pelo menos as mais conhecidas		
	(152) M	alemão não é?		
	(153) E	alemão + // mais		
	(154) M	inglês		
	(155) E	inglês... e há outras como o neerlandês o sueco etc / mas o alemão e o inglês são as que vocês conhecem melhor // e... depois a família onde se engloba o português... o francês o espanhol... o italiano + (SIL) que família de línguas é esta?		
	(156) M	{em voz baixa} românica?		
	(157) E	sim sim sim / românica exactamente // então... esse texto... ou melhor essa língua pertencerá às românicas ou às germânicas? //		
	(158) M	românicas		
	(4) N	(...) a nível pessoal eu acho que se pretendia mostrar que... há uma complementaridade entre as línguas	479	50

I.3 Conhecimentos sobre línguas do Mundo

Momento do PP	Ocorrência	Pág.	Nº
Actividd Introd (1º módulo) Anexo II.1.1	(297) Cr (INT) professor eu conheci / eu conheci um... um catalão nas férias que dizia que o português o catalão e o russo é tudo igual / por exemplo "mesa" diz-se "mesa" em português / "mesa" em catalão e "mesa" em russo / foi o que ele disse	90	1
Actividd princ. (1º módulo) Anexo II.1.2	CI & M - <i>a grafia é semelhante ao Alemão, como por exemplo: "wurde, nach, zweiten e für.</i> (Cf: (30) p.124)	112	2
	CI & M - Texto A – <i>Italiano visto que é uma Língua Itálica que provem do Latim, também pela sua grafia: parte della; generali; addirittura, fedeli, com la vittoria.</i>	112	3
	AP, C & I - <i>Pelas terminações das palavras e pelos acentos, concluímos que seria uma língua Germânica e dado à existência da palavra "und" (que significa e em alemão), pensamos que o texto estaria escrito em Alemão.</i>	116	4
	AP, C & I - <i>pelo conhecimento de algumas palavras do Italiano (vita, molto...) concluímos que seria a língua italiana.</i>	116	5
	(1) M cá p'ra mim o texto A é italiano / olha / ['êli kō'kisto l~i'téria g ^a li ^a] (2) CI [il 'bélo] (3) M "della germania"... "addirittura"... "riusci ad atrav"- // acho que é // (4) CI italiano? (5) M sim //	124	6
	Confronto com os textos trabalhados na Actividade Introdutória: (25) M o holandês não é / (26) CI não / (27) M por causa da acentuação (SIL)	124	7
	(28) CI {em voz muito baixa} metemos alemão (SIL) metemos alemão? (29) M ó pá eu acho que é / porque é... é mais parecido com alemão // algumas palavras como [uurde] // aqui [m ^a -] ['m ^a xe] //	124	8
	(39) M não... não são os italianos que têm mania de carregar (IND) + (...) (48) CI então como é que eu ponho? (49) M porque os italianos... (50) CI (INT) carregarem mais no i ?	125	9
	(64) M (...) tu viste o filme a vida é bela? (65) CI não / porquê? (66) M porque era em italiano / e é mais ou menos isso	126	10
	(88) CI metemos então também aqui esta? / "als sich caesar zum zweiten"... {ri, mas leu com sotaque muito aproximado do alemão}	126	11
	(128) M o alemão não tem acentos? // mas também tem poucos (SIL) não sei	128	12

(170) M	olha / ['péro] // eles têm a mania de dizer ['péro] / não sei quê pér- / não é? {a CI ri} // é é / eles dizem muito	129	13
(171) CI	isso é ['véro]		
(172) M	e pela... e pela novela / *terra nostra* / eles estavam sempre a dizer isso		
(173) CI	eles costumam dizer é *vero* // "però" também?		
(174) M	"però" também // porque / acho que ['péro] é porque		
(177) CI	então e esses dois z olha / assim... não é? // olha / *ragazza*... não é?	129	14
(150) CI	pois é / olha lá / este “geloso” não é zeloso? // =aparentemente CI ouviu um comentário de outro grupo=	136	15
(151) M	zeloso?		
(152) CI	sim		
(153) M	que é isso?		
(154) CI	é uma pessoa... (IND - ruído que impede que se ouça a resposta)		
(155) M	se tu o dizes... eu confio em ti // zeloso		
(156) CI	mas agora temos que mudar isto //		
(157) M	zeloso + / zelar		
(158) CI	pois //		
(159) M	então + / e agora... (SIL) então e agora qual é a justificação?		
Referindo-se a “fünf” do texto alemão:		138	16
(217) CI	{em voz muito baixa} isto não é cinco? (SIL) (...)		
(261) M	“für” é cinco	139	
(262) CI	cinco?		
(263) M	ai não / isso é “fünf” (SIL)		
(117) C	olha / lembra montes o italiano olha / ['vita] / (IND) // e se leres principalmente a partir daqui / lembra-te muito o italiano (SIL) (...) olh'aqui ['molto 'téRé] / ó pá lembra-me	145	17
(150) I	porque como o espanhol usa aquelas coisinhas no n ...	146	18
(267) C	como é que agora vamos dizer que nos pareceu uma língua germânica? // ahm... pelas terminações das palavras e pelos acentos?	149	19
(330) C	olha / isto aqui lembra-me o inglês / [big-] ahm... inglês *began* é começou // já aprendi qualquer coisa / já não é mau	151	20
Cf:			
(521) C	e... qualquer coisa / já aprendi como é que se diz e em alemão	172	
(583) I	ahm... // “sich” quer dizer... é... é tipo aqueles pronomes... (IND) é assim...	173	21
(584) C	{rindo} estou a perceber perfeitamente / conheço-os todos // isso no português quer dizer o quê?		
(585) I	ahm... lavar-me / é o me		
(586) C	ai o pronome pessoal / okay		
(587) I	exacto / pronome pessoal		
(588) C	o me... o se... o te... / é assim isso não é?		
(625) I	que César... / “sein heer” // aqui... o... que César seu senhor... é que as... palavras por vezes são uma mistela ou seja / acabam... o... verbo no fim / não soa como o português por isso é que...	174	22
(656) I	isto é um verbo de partícula separável	175	23

(657) C	ai... é um verbo de partícula separável... não sei se estás a ver		
Identificação da L do 2º texto:			24
(20) CS	agora o texto B... não sei porquê mas... / parece alemão ou assim uma coisa (...)	178	
(21) CS	por causa do [~ud] (IND) {riso}		
(76) N	(INT) olha isto também tem [u ^o r]	180	25
(77) Cr	[v ^a R]		
(78) N	[v ^a R]		
(...)			
(81) N	(SIM) isto por acaso até parece alemão		
(82) CS	e vêm lá montes de palavras / [v ^o l] e não sei quê		
(130) Cr	eu só sei ['nona] / [nona] // avó / acho que é avó //	181	26
(131) N	['véne kui] {riso}	182	
(132) CS	(IND) olha / ['dél ^a] / [svi'dzé-] / [svi'dzér ^a]	182	27
(133) N	não / isto... isto é italiano		
(142) CS	“putroppo” / a gente ouvi isso na... no... nos filmes //	182	28
(...)			
(148) CS	não sei mas sei que eu já ouvi na televisão / e era um filme italiano		
(156) N	(...) como é que a gente chegou à conclusão que isto era italiano?	182	29
(157) Cr	por causa das massas {risos}		
(158) N	*spaghetti*		
(...)			
(162) Cr	eu só sei dizer [sp ^a gétl]		
(215) Cr	*ja* //	184	30
(216) N	*ja* é alemão // *ja* / *nein*		
(217) CS	ora deixa ver se está aqui algum (IND) //		
(218) Cr	eu sei dizer algumas coisas...		
(219) N	então diz a ver se há aqui alguma coisa		
(220) Cr	ahm... *deutsch* //		
(221) CS	ai *deutsch* //		
(222) N	isso é das salsichas não é? // *deutschland*		
(223) Cr	não sei		
(224) CS	*deutsch* é... é alemão		
(231) CS	ó pá é alemão... não pode ser outra coisa / além disso tem aquelas pintinhas em cima do o e do a	184	31
(...)			
(244) Cr	o alemão também tem / pintinhas / isso tem um nome... // não sei é como é que se chama	185	
(302) N	porque o alemão é declinável	186	32
(84) Cr	“però” é mas / mas em espanhol	195	33
(252) N	na espanha também é assim que se diz / “vicino”	200	34
(260) CS	(...) {em voz baixa} o que é uma saga?	200	35
(261) N	tu não sabes o que é uma saga? / a saga do (IND)	201	
(262) CS	o que é isso?		
(263) N	uma saga...		

	<p>(263) Cr o que é uma saga?</p> <p>(264) N um... tipo... uma aventura...</p> <p>(265) CS fiquei mesmo a perceber {risos}</p>		
<p>Cont. tema</p> <p>Anexo II.1.3</p>	<p>(104) P guerras combates / lutas batalhas / o adjectivo *immanis immane*... que é o que temos aí em “immanissimis” / significa ahm... horrível horrendo... terrível / em que grau está ele? //</p> <p>(105) N sintético</p> <p>(106) P no grau +</p> <p>(107) N sintético</p> <p>(108) Al {em voz baixa} superlativo</p> <p>(109) P superlativo / no grau superlativo // “immanissimis” / qual é o grau superlativo do adjectivo português horrível? (SIL) grau superlativo de horrível? (SIL) então grau comparativo de igualdade?</p> <p>(110) C tão horrível como</p> <p>(111) P tão horrível como / comparativo de superioridade?</p> <p>(112) Als mais horrível</p> <p>(113) P mais horrível que / inferioridade?</p> <p>(114) Als menos horrível que</p> <p>(115) P superlativo + // superlativo analítico? //</p> <p>(116) N (IND)</p> <p>(117) P N?</p> <p>(118) N {em voz baixa} horribelissimo</p> <p>(119) P analítico</p> <p>(120) N horrívelz- {risos}</p> <p>(121) P eu estou a pedir o analítico / o superlativo analítico</p> <p>(122) N aí o analítico?</p> <p>(123) P o analítico é o que é composto</p> <p>(124) N (INT) muito horrível</p> <p>(125) P muito horrível / muito horrível ou + / agora o sintético +</p> <p>(126) Als horribel – {risos}</p> <p>(127) P este... adjectivo português mantém / o superlativo erudito... latino / ahm... horrível diz-se em latim *horribilis horribile* / portanto o superlativo será +</p> <p>(128) CI {em voz baixa} horribilissi-</p> <p>(129) P *horribilissimus*... que deu para o português horribilissimo // muito bem / vamos então agora à análise morfossintáctica do texto</p>	221	36
<p>Entrevista I</p> <p>Anexo II.2</p>	<p>Pedido de identificação da L presente no 1º texto da Ficha da Actividade Principal (1º módulo) - Italiano:</p> <p>(34) AP catalão? / não sei (...) =tentativa de oralização com ajuda da entrevistadora= (...)</p> <p>(44) AP italiano {dito com sotaque italiano}</p>	238	37
	<p>(124) Cr (...) também é esquisito porque eu... / em português esqueci-me de tudo / esqueci-me o que era o complemento directo / o que é um complemento indirecto / não sabia quase nada disso quando cheguei ao décimo ano / e... é esquisito porque tenho que arranjar palavras se é um complemento directo / tenho que arranjar outro tipo de palavras se é um complemento indirecto / aprendi o complemento determinativo que eu nem sequer sabia o que era...</p>	258	38

	(22) CS ahm... os meus conhecimentos da língua / das línguas em que eu estou a estudar... avançam muito / eu acho //	260	39
	(23) E sentes que avanças / e avanças porquê? / o que é que tu achas que faz com que tu avances? / quando passas a aprender outras coisas que se calhar até aqui não aprendeste? // o que é que este trabalho tem de específico que tu achas que de facto te ajuda? //		
	(24) CS sei lá / aumentar o vocabulário talvez / não sei		
	(15) E na tua opinião / faria sentido que este tipo de actividades fosse realizado em outras aulas de língua? / e porquê? /	267	40
	(16) M sim //		
	(17) E sim +		
	(18) M na língua portuguesa //		
	(19) E na língua portuguesa / concretamente // e porquê? //		
	(20) M porque... no... a português / nós... quando (IND) a professora não nos ensinou tantas coisas como estamos agora a aprender //		
	(21) E sim / em que aspecto? / que tipo de coisas? (SIL)		
	(22) M matérias / que... o professor / ele próprio mesmo diz / que nós temos falta de conhecimentos de algumas matérias // quando nós estamos a traduzir um texto a latim / ele verifica isso //		
	(83) E zeloso / vocês traduziram por zeloso / o que é que significa zeloso / em português? //	270	41
	(84) M com medo // não é?		
2º Módulo Anexo II.3	(36) CS (...) alemão não é de certeza porque... por aquilo que nós vemos em outros textos não tem aqui... nada que nos leve / pronto não tem assim muitas parecenças com... tem parecenças não tem é certas palavras que nós encontramos em textos alemães	304	42
	Sobre a língua italiana:		43
	(142) P (...) portanto... as terminações –i e –e são de facto... ficam a saber agora que eu também não sabia... são terminações de facto de plural	308	
	(175) N passeios	310	44
	(176) P exactamente / nós temos em português um vocábulo muito parecido... um substantivo muito parecido / qual é? // com “passeggiate”? // não chegam lá?		
	(177) N ó professor passeios / “passeggiate” é parecido		
	(178) P passeio / mas agora peguem no passeio... que é masculino		
	(179) N (INT) passagem		
	(180) P não / passeio que é masculino e... / passeio no feminino / português (SIL) em vez de fazermos assim um passeio com todo o rigor / podemos fazer uma +		
	(181) CS passeata		
	(182) P passeata / muito bem		
	(199) Cr só há uma palavra que não compreendemos que é “abluciones”	311	45
	(...)		
	(244) P exacto / isto é + // os banhos... as hidromassagens... / abluções // ABLUÇÕES / ahm... isto tem que ver com o verbo *ablauo*... latino // *lauo* significa o quê? // querem que eu enuncie? / *lauo lauas lauare* +	313	
	(245) Als lavar		
	(246) P lavar / ora os banhos... uma das finalidades dos banhos é +		

	(247) Cr	lavar		
	(248) P	portanto estas “abluciones” têm que ver com o que é tratamento com águas / isto é os banhos...		
	(267) P	“freizeit” / ahm... e porque é que “freizeit” é tempo livre? / é que eu olho para cima e vejo assim... “zeit”... e depois “freizeit”	314	46
	(268) I	ahm... “zeit” é tempo / e “frei”... é livre acho eu / {em voz baixa} agora não sei //		
	(269) P	“frei” é livre? //		
	(270) N	{em voz baixa} é como *free* do inglês		
	(271) P	ahm... e se tu não soubesses alemão? / se não soubesses alemão nenhum era fácil chegar lá?		
	(272) I	não		
Actividd Introd (2ª fase) Anexo III.1	(273) N	ó professor mas o “frei” tem a ver com o *free* inglês / *free* em inglês é livre		
	(27) N	em espanhol *pero* é mas / mas aqui... não é	327	47
	(11) Al+	ó professor o que é que... o que é parricídio?	326	48
	(12) Cr	é os filhos matarem os pais		
	(13) C	o que é?		
	(14) Cr	os filhos matarem os pais		
	(15) C	e existe esse nome... em português?		
	(16) Cr	parricídio		
	(17) C	ai é?		
	(...)			
	(45) Cr	parricídio é o assassinato dos pais / quando são os filhos que matam os pais	327	
	(103) P	a terminação e e a terminação i são de... plural / em italiano	329	49
	Cf:			
	(171) Cr	porém / sacrificado à proscrição do novo regime	331	
	(172) P	ahm... recordem o que eu disse há pouco a propósito da... terminação e e i são terminações de +		
	(173) AP	plural		
	(225) P	(SIM) acusativo / e porque é que no italiano não é acusativo?	333	50
	(226) Al	sei lá agora		
	(227) N	(SIM) porque não se declina		
	(5) AP	ó professor / a palavra forenses existe em português?	334	51
	(6) P	existe sim		
	(7) C	e o que é que quer dizer?		
	(8) P	refere-se a foro / que tem a ver com a área de jurisdição... de influência de um tribunal		
	(10) P	o que... significa... “hacerlo”? / é... do verbo *hacer* / ahm...	334	52
		identificaram a língua que temos aí no texto?		
	(11) Als	espanhol		
	(12) P	é o espanhol / *hacer*... espanhol / significa +		
	(13) Al	fazer		
Actividd Princ. Anexo III.2	(55) P	exíguo / e o que é que significa exíguo no português? (SIL) exíguo // ahm... esta sala... ou melhor / o espaço desta sala é exíguo	336	53

	(56) AI	pequeno?		
	(57) P	pequeno... / não escrevam / pequeno... estreito... acanhado... etc // ora se é pequeno se é estreito se é acanhado... é diminuto // mas / podemos deixar na tradução para o português exíguo exactamente / sabendo que este exíguo significa diminuto / que não é em grande quantidade		
	(219) P	“claim” / significa +	351	54
	(220) CS	ahm...		
	(221) N	{em voz baixa} chamar		
	(222) P	diz diz		
	(223) N	chamar		
Entrevista final Anexo V	(224) P	chamar... neste caso chamar a si ou + // exigir... reclamar também não é?		
	(225) CS	(SIM) reclamar / é isso		
	(76) N	(...) não basco não que tem muitos i e aqui não tem muitos	483	55

I.4 Conhecimentos sobre o funcionamento das línguas e da linguagem verbal

Momento do PP	Ocorrência	Pág.	Nº
Actividd Introd. (1º módulo) Anexo II.1.1	(69) P (...) qual é o sujeito?	82	1
	(70) N toda a gália		
	(71) P toda a gália / no texto dois qual é o vocábulo que corresponde ao sujeito?		
	(72) Cr “galia osoa”		
	(73) P "galia osoa" /sim senhor / ahm... está ocupada ou é ocupada / no texto um / o que é que lhe corresponderá em termos de predicado / no texto dois?		
	(74) N {em voz baixa} este “daukate”		
	(75) P "daukate"?		
	(76) N não sei professor {rindo}		
	(77) P talvez / portanto		
	(78) N (INT) não sei qual é o predicado		
	(273) P (...) // o recurso à posição dos vocábulos na oração (...) é de facto o que nos oferece menor segurança / e exactamente porquê?	89	2
	(274) N porque varia de língua para língua		
	(275) P porque a sintaxe de cada uma das línguas é / pode ser / completamente diferente // sabemos / comparando o latim com o português / que a ORDEM de colocação dos vocábulos na frase não tem / nada que ver / com / o significado do texto // tem que ver é a função sintáctica		
Actividd. Princ. (1º módulo) Anexo II.1.2	(157) AP (...) eu estou a dizer que também tem... se formos a isso também tem muita... também parece muito o francês / tem algumas partes...	146	3
	(158) C se vêm todos do mesmo lado é natural		
	(159) AP (INT) claro		
	(160) C não é? / se vêm todas da língua itálica é normal //		
	(419) C agora resta saber se os dois tratam da mesma coisa não é? mas pronto	154	4
	(420) I (INT) eu acho que sim (IND)		
	(421) AP um / corresponde		
	(422) C (INT) sim / é assim / a última frase acaba de maneira muito parecida mas... o resto do texto / comparas o tamanho vês logo que não tratam o mesmo		
	(...)- 2ª aula		
	(300) I hm hm // espera aí / os textos são iguais?		
	(301) AP são		
	(...)		
	(305) I mas eu não sei se são iguais... //		
	(306) C eu tenho as minhas dúvidas / porque o tamanho de um com o tamanho do outro / os parágrafos de um e os parágrafos do outro... // mas o fim é igual portanto já não sei		
	(307) AP em princípio sim	165	
	(308) C e aqui tem datas olha / cinquenta e nove cinquenta e oito... e aqui não vejo nada disso //		
	(309) AP mas nós na... na outra ficha que fizemos considerámos que sim / que		

	<p>eram iguais</p> <p>(310) C considerámos? //</p> <p>(311) I ai pois foi (SIL)</p> <p>(312) C mas é que por exemplo aqui começa... júlio César // eu digo que isto é nascido {rindo} / mas não é // qualquer coisa... (IND) às vezes podem tratar do mesmo assunto mas não estão fotocópia acho eu (SIL) então espera o que é que pomos nesta palavra? / César governou a república // eu digo que é com o auxílio de dois generais / e tu o que é que dizes? //</p>		
	<p>(235) C (...) lembra-me legislação... qualquer coisa desse género // porque... como está aqui olha / organizou... reorganizou... uma legislação //</p> <p>(236) AP não o “re” está antes da vírgula por isso não tem nada a ver com organizou //</p> <p>(237) C até pode ter</p> <p>(238) AP não... tem uma vírgula</p> <p>(239) C então e quê? / se tu puseres... o João vírgula... filho de não sei quem não continua a ter que ver com o João? //</p> <p>(240) AP ahm... mas não...</p> <p>(241) C (INT) continua a ter</p> <p>(242) AP mas aqui o “re”... // o organizar ou reorganizar é que eu acho (IND)</p> <p>(243) C porque não vais pôr aqui “re” sem nada / organizou ou reorganizou</p> <p>(244) AP mas talvez tenha a ver... talvez tenha a ver com a expressão anterior porque olh’aqui // tem a ver com a anterior já não tem a ver com esta //</p>	162/3	5
	<p>(583) I ahm... // “sich” quer dizer... é... é tipo aqueles pronomes... (IND) é assim...</p> <p>(584) C {rindo} estou a perceber perfeitamente / conheço-os todos // isso no português quer dizer o quê?</p> <p>(585) I ahm... lavar-me / é o me</p> <p>(586) C ai o pronome pessoal / okay</p> <p>(587) I exacto / pronome pessoal</p> <p>(588) C o me... o se... o te... / é assim isso não é?</p>	173	6
	<p>(630) AP reticências... ter de</p> <p>(631) I sim</p> <p>(632) AP reticências</p> <p>(633) C não / é mesmo ponto final //</p> <p>(634) AP ter de ponto não faz sentido</p> <p>(635) C ãh? // ó filha mas tu não sabes...</p> <p>(636) I não sei</p> <p>(637) C tu não estás a ver a expressão não podes saber o... o tempo do verbo entendes? / só podes pôr o infinitivo {ri} pomos o infinitivo / se não sabemos o contexto não podemos saber em que tempo está o verbo não é?</p> <p>(638) I exacto</p> <p>Cf: B2 (625)</p>	175	7
	<p>(367) Cr há aqui tantos “war” / como é que isso pode ser tantas guerras?</p> <p>(368) CS pois isso é um verbo / por isso é que eu estou a dizer que é um verbo (...)</p>	204	8

	<p>(398) N agora / e / “und” / “und” tínhamos dito que era e / não era? / é uma conjunção copulativa //</p> <p>(399) Cr isso não é preciso saber</p> <p>(400) N está a ligar duas frases então tem que haver outro predicado nesta frase</p>	205	9
Entrevista I Anexo II.2	<p>(28) AP (INT) para reconhecer... é capaz de não é preciso estudá-la a fundo porque algo que... ahm... se nós encontrarmos uma frase em que nós... se nós soubermos três ou quatro palavras talvez... possamos identificar aquela frase como sendo de uma determinada língua / agora... para a compreender é / porque temos que saber... temos que saber... / a... a estrutura / porque no latim é muito diferente do português normalmente o verbo é no fim / é preciso saber a estrutura de como é que se forma... os vários elementos da frase nas... nas frases... na expressão / é... é preciso conhecer... os verbos também / para saber o tempo de que se está a falar / ahm... para reconhecer talvez não seja preciso mas para... para analisar mesmo e compreender a língua... temos que fazer um estudo sobre ela</p>	237	10
	<p>Sobre a integração de actividades do tipo das do PP em aulas de outras Ls:</p> <p>(10) Cr acho que sim // se tivesse que ver com a língua que se está a estudar não é? / porque... se for em inglês e alemão e ahm... p'ra retirar do português não dá / tinha que ser alguma coisa relacionada... com a língua da disciplina (...)</p>	253	11
	<p>(18) Cr tem mas é muito mais difícil porque / se as línguas forem parecidas podemos ter... palavras parecidas e dá muito mais fácil p'ra tirar / ahm... o significado de palavras tem que ter alguma coisa parecida // porque uma palavra assim afastada... é um bocado difícil</p>	254	
2º Módulo Anexo II.3	<p>(28) N “ontspanning” e “inspanning” que deve ser... “ont-” fora e “in-” dentro / deve ser... interior e exterior</p>	303	12
	<p>(45) P (...) lá em cima no começo do texto... eu não sei ler isto “op de top van de cauberg”... logo ao começo não é?</p> <p>(46) N (INT) isto é a localização geográfica</p> <p>(47) CS exacto / deve ser no... num topo</p> <p>(48) N (SIM) é a terra</p> <p>(49) P estão a ver há pouco quando se pedia para... para fundamentar com palavras e expressões tendo em conta... a morfossintaxe? / exactamente / portanto isso é + / essa expressão +</p> <p>(49) N é o complemento circunstancial de lugar</p>	304	13
	<p>Sobre o vocábulo “persone” (pessoas) em italiano:</p> <p>(121) AP se fosse plural talvez tivesse o s </p>	308	14
	<p>Depois de P ter explicado que “raggiunto” significa “cercado”:</p> <p>(195) Cr cercado então? //</p> <p>(196) N cercado pelos soldados</p> <p>(197) Cr (SIM) então é pelos</p> <p>(198) P é pelos soldados / exactamente</p>	332	15
Actividd Introd. (2ª Fase) Anexo III.1	<p>(37) P iudices” // se pegarem no radical de “iudices” ahm... sabem que... as palavras latinas começadas por i seguido de uma vogal na passagem ao português / o i passou a +</p>	335	16

	(38) N/AP jota		
	(85) P *confiteor*... confessar / *infitor*? (86) CI {rindo e em voz baixa} desconfessar (87) P *infitor*? (88) CI {em voz baixa} desconfessar (89) P falem alto // *confiteor* significa confessar / no português o prefixo in- implica + / normalmente + (SIL) há pouquinho diziam-me que uma pessoa ingênua é uma pessoa que + (90) AI (IND) (91) P que não tem talento / então in- + (92) CS negação (93) P então *confiteor* confessar / *infitor* + (94) CS não confessar (95) P não confessar / ou seja... quem não confessa + (96) CI desconfessa {risos} (97) AP desmente	336/7	17
	(38) P “uersatum” / “uersatum” / ahm... leiam à portuguesa (39) CS versatum (40) P ver-sa-tum que deu para o português + / apócope do m + / sonorização + // (41) CS (IND) (42) P sonorização do... do t / ver- +	339	18
Actividd Princ. Anexo III.2	(86) P sim senhor está muito bem // ahm... de que natureza é esta oração? / turma inteira / de que oração se trata? (SIL) então? // quem responde? // no inglês / que oração é essa? (87) CS (SIM) {em voz baixa} é uma hipótese (88) P classificar a oração no inglês (89) N oração // {em voz baixa} subordinada (90) Cr hipotética (SIL) (91) N oração... subordinada condicional (92) P condicional // “si” no latim... morfologicamente + // (93) N conjunção condicional (94) P conjunção condicional / portanto temos uma oração condicional no... latim também	347	19
	(21) P a infância / ahm... esse “memoriam ultimam”... *ultimam memoriam* (22) Cr é... a memória pass-... recente (23) P é o tempo mais + (24) Cr recente // (25) P o tempo mais + / que diz no inglês? / no inglês diz que é recente? (26) AP não (27) N não / as mais passadas.. remota (28) P então é o tempo mais remoto / não é? / ahm... reparem / na linha do tempo {ilustra no quadro} / eu estou aqui e estou a... rever o tempo passado / a última do tempo passado + (29) Cr (INT) mas ó professor / é que... eu disse que era... recente porque no latim diz / “memoriam ultimam” a memória última / a última ainda teve há pouco tempo	358/9	20

	(30) P a última... da infância {continua a ilustrar no quadro} (31) Cr ah (32) P não é? / tomamos o tempo presente / recordar o passado... até esta... “ultimam” é a última que eu consigo recordar / portanto é... digamos que é a primeira não é? / a última acaba por ser a primeira (33) Cr {acena em compreensão}		
	(152) P este... aulo licínio ou então / reparem / quando ele diz este... ele possivelmente está a apontar para o réu que está ao lado dele / portanto... “hic aulus licinius” / este meu... / este meu constituinte... aulo licínio / é assim que os advogados falam / este meu constituinte (153) Al+ {em voz baixa} ó professor mas isso não está aqui (154) P para esse “hic” / este meu constituinte / aulo licínio (155) AP no dicionário tinha este a quem eu defendo (156) P este que eu defendo é... este meu constituinte / lá está o que eu estou a dizer / ahm... *debet repetere a me*	363	21
Entrevista final Anexo V	(66) AP (...) porque há sempre ideias que... são meramente... / são dispensáveis	432	22
	(42) C enquanto que... que o inglês e o francês têm uma estrutura muito parecida com a nossa / sujeito... predicado... complemento directo ou indirecto... no latim não / está tudo misturado e temos que estar a ver pela term... pela desinência... o que é que poderá ser e o que não poderá	439	23
	(42) Cr se calhar apresentar aos alunos... ideias das línguas / assim mais gerais // talvez algum vocabulário também / não sei // eu acho que... que é mais... à base de... pronto é... entender a língua / eu por mim nem sequer conhecia / as línguas / eu quando vim para latim fiquei um bocado espantada por haver declinações porque nunca tinha ouvido falar daquilo na minha vida / não sei se as outras línguas têm declinações sei que o alemão tem mas não conheço mais nenhuma / e... / pronto se calhar eu via lá palavras que... / por exemplo podia aparecer no texto em alemão uma palavra que eu se calhar até... como tenho colegas que estudam alemão podiam dizer isto é... dia por exemplo / aparecer dia noutra... num... portanto num caso diferente / ser a mesma palavra mas eu já não a conseguir identificar / acho que é preciso também conhecer assim um bocado da estrutura da língua para se poder compreender	455	24
	(56) Cr o latim... apesar do professor dizer que é uma língua viva para mim continua a ser uma língua morta porque não é falada / quer dizer é falada não é?... como no adiar “sine die” e outras expressões... mas são expressões que não mudam / estão sempre iguais e não... não há... como por exemplo agora em português foram acrescentadas palavras... ou estrangeirismos... foram acrescentadas palavras acho que para o latim não há isso porque é uma língua que não se fala e então não há... evoluções na língua / pelo menos é o que eu acho	456	25
	(46) N sim concordo / porque nós não podemos dizer que conhecemos... por exemplo eu não posso dizer que conheço a língua alemã... sabendo que esta palavra diz isto... sabendo que se tenho um texto todo se calhar em mil palavras conheço três / porque acho que... a língua não é um conjunto de palavras / a língua é... o seu funcionamento / é... a forma como elas se relacionam / como constituem... por exemplo eu posso conhecer da música o dó... o lá... / o si / mas não sei... o que interessa é a sua totalidade	481	26

APÊNDICE II

Acesso ao sentido de novos dados verbais

II.1 O «sujeito» perante a LE: o que pode fazer?

Momento do PP	Ocorrência	Pág.	Nº
Actividd introd. (1º módulo) Anexo II.1.1	(59) P ah... // no texto / no texto número um / vocês não tentaram traduzir o texto número um? {para N e C}	81	1
	(60) N ahm / mais ou menos		
	(61) Cr pois...		
Diário I Anexo II.1.1a)	AP - O que considere mais difícil foi a tradução global dos textos	99	2
	CS - Essas actividades, que consistiram na análise de textos de línguas estranhas à minha percepção. Nessa análise relacionámos palavras que pareciam idênticas e cujo significado era o mesmo nos diferentes textos	103	3
	N - pude (...) entender que afinal uma língua nunca estudada até pode ser em partes perceptível.	106	4
	I – Essas actividades, que consistiram na análise de textos que continham línguas que eu desconhecia e que alguns dos meus colegas também, com fim de as relacionar-mos para ver se tinham palavras iguais (...) O material utilizado era fichas com textos para analisar.	104	5
Actividd princ. (1º módulo) Anexo II.1.2	CI & M - <i>Porque para compreendermos bem um texto temos que o ler e analisar mais do que uma vez e só depois tentamos traduzi-lo.</i>	113	6
	(255) M mas isto é p'ra nós traduzirmos? (SIL)	139	7
	(256) CI {em voz muito baixa} não sei (SIL)		
	(257) M porque isto não é p'ra traduzir / e nós estamos a traduzir // olh'ali (...) =relê a questão=		
	(258) CI então o que é que a gente mete? // a gente não percebe nada		
	(152) C (INT) o italiano / se tu vires italiano percebes qualquer coisa porque é uma língua parecida com o português	146	8
	(89) C então sendo assim tens de dizer desde... até... (...) olha que isto é um resumo também não temos que pôr aqui tudo (...) desde a gália até à actual inglaterra / não é? (SIL) {redacção do texto} então / ahm... César governava a república com a ajuda de dois generais	157	9
	(90) AP sim / mas isso é um resumo		
	(91) C sim tudo bem mas... isto é uma ideia importante / se não pões assim como é que pões?		
	(131) C onde é que estás a ver a morte de pompeu? // tem calma / convém leres o que está p'ra trás p'ra apanhares a história não é ??	158	10
	(162) AP mas porque é que não comesas assim? / espera	159	11
	(163) C tu comesas a construir a casa pelo... pelo... por baixo não é por cima	a	
	(164) AP não / {rindo} porque é que não pões o telhado e depois é que vais aos alicerces? // espera / estávamos no ano tal e... a população estava indignada pela morte de tal / porque este lhe / porque este lhe tinha fornecido as terras...	161	
	(165) C deixa-me ler (SIL) tu dizes revoltou-se contra // o... não sei quê mas		

	<p>não sabes se a coisa com que ele se revoltou foi César / em princípio deve ser porque eles gostavam dele // mas podia não ter sido / em princípio deve ser / não é? //</p> <p>(166) AP hm hm</p> <p>(167) C mas como aqui não diz nomes / não sei / se ele era amigo do povo devia ser não é? / mas... e se não era? //</p> <p>(168) AP César? / era amigo do povo /</p> <p>(169) C hm hm (SIL) então pomos César ficou então a governar / governador este que era amigo... // governador este que distribuía terras pelo povo... / não / amigo do povo... vírgula / que distribuía terras pelos seus soldados e construía pontes</p> <p>(170) AP (INT) estás a fazer uma tradução</p> <p>(171) C então como é que se diz isto de forma reduzida? // diz-me // aí é que está o problema // temos quantas frases? (SIL) temos três (...) então... diz-me / o que é que achas... eu já dei a minha opinião</p> <p>(172) AP então pronto podemos fazer como tu dizes / eu por mim...</p> <p>(173) C não... mas vê lá / se quiseres de outra maneira</p> <p>(174) AP não / é isso / é que nós não sabemos quem é o... os... (IND) em princípio deve ser / “congiurati” (IND) (SIL)</p> <p>(175) C então pronto / dizemos aqui isto e depois dizemos que o povo tinha medo de qualquer coisa / e por isso que organizou uma não sei quantas +</p> <p>(176) AP (INT) não / quem organizou isso foi um... “senato”... qualquer coisa / temendo “la” qualquer coisa / reorganizou / organizou...</p> <p>(177) C algum senador / porém / talvez não sei digo eu / algum senador porém / temendo a vontade de // qualquer coisa / organizou uma... qualquer coisa (SIL)</p> <p>(178) AP “trovava”?</p> <p>(179) C ah já estou a perceber / é assim / acho que é isto / então o César governava e toda a gente gostava muito dele / e depois quando ele morreu / houve um senador / que temendo // que temendo... alguma coisa / que temendo // que temendo que voltasse a acontecer qualquer coisa deste género não sei / organizou uma / organizou alguma coisa e (SIL) ou seja quando ele morreu lá o senador com medo que acontecesse qualquer coisa / organizou alguma coisa o quê não sei / então o povo // o povo indignado pela morte do seu capitão / revoltou-se contra / contra o que o tinha organizado porque “congiurati” / “congiura” tem a ver / revoltou-se contra o que o tal senador tinha... organizado // entendes? // pronto eu também não entendo muito // vamos então dizer que ficou César a governar... governador este que era adorado pelo povo // dizemos só que era adorado pelo povo</p> <p>(180) AP sim (SIL) (...) =redacção do resumo=</p> <p>não era só pelo povo... porque ele dava também</p> <p>(181) C (INT) então e... os soldados são o quê?</p> <p>(182) AP (SIM) por todos</p> <p>(183) C os soldados são o quê? / não são povo? //</p> <p>(184) AP nobres //</p> <p>(185) C não faz mal / pelos habitantes pronto</p> <p>(186) AP por todos // por todos também não / não sabes se era por todos / porque se há alguém... que se pôs contra... pelo povo / mete pelo povo / se não for passa a ser</p> <p>(187) C eu quando falo em povo falo em tudo no geral (...) então pronto / agora a última frase que pomos... // estávamos então no ano quarenta e quatro antes de Cristo</p>		
--	---	--	--

	/ ano este em que... tal tal tal tal		
	(188) AP sim (SIL) ano este... em que...		
	(189) C após a morte //		
	(190) AP mas como é que sabes que ele morreu?		
	(191) C porque diz aqui		
	(192) AP ah / realmente		
	(193) C é assim / ele com medo que acontecesse alguma coisa... (SIM AP) fez qualquer coisa... / exacto //		
	(194) AP e as pessoas revoltaram-se contra essa qualquer coisa		
	(195) C exacto / as pessoas... estavam indignadas pela morte de César.. //		
	fizeram qualquer coisa {ri}		
	(196) AP tens muitos qualquer coisa para descobrir		
	(197) C então / estávamos no ano... ano este em que // o povo... não / isto é... o quê? / algum senador? // algum ou nenhum? //		
	(198) AP pode ser assim // no ano em que... o povo se indignou... contra / a atitude... tomada... //		
	(199) C mas tens que dizer que atitude foi essa		
	(200) AP (SIM) para consigo		
	(201) C não / tomada por algum senador / mas tens que dizer que atitude foi essa / não podes dizer que foi... (IND) indignaram-se tudo bem / agora... que atitude? (SIL) calma (SIL) então só se pusermos / ano este em que... / ahm... o povo... vírgula indignado pela morte do seu... capitão / não é capitão / do seu regente talvez?		
	(202) AP hm hm		
	(203) C se revoltou contra algum senador por este... qualquer coisa / e tentamos descobrir o que é que ele tentou fazer		
	(204) AP ‘tá (...) =redacção do resumo= mas é bom que nós tentamos... tentamos descobrir porque... “volesse diventare re” é uma das palavras pedidas na tradução		
	(205) C e nós já vamos tentar... mas espera / esta parte já está (IND) o povo indignado pela morte do seu... regente não foi? / foi regente? /		
	(206) AP do seu capitão? //		
	(207) C bem... capitão normalmente é do exército //		
	(208) AP {em voz baixa} general / não		
	(251) C então espera / só nos falta mais... só nos falta esta palavra / arranjando esta palavra acabamos a tradução (SIL) eu já arranjei uma agora arranja tu //	163	12
	(457) C não precisamos de arranjar a frase toda é só o que retirarmos (...)	170	13
	(477) AP mas também é só as informações que conseguimos recolher		
	(495) C então... reticências porque falta-nos aqui uma palavra //	171	14
	(...)		
	(525) C o governador César p’raí / não o governador não serve // então / isto não sabes o que é que quer dizer pois não?	172	
	(526) I não		
	(527) C então pomos reticências //		
	(...)		

	(659) C então / César... em roma // {rindo} reticências reticências (660) I exacto (...) (661) C César em roma / reticências / e / reticências {rindo} é uma frase que faz todo o sentido //	176	
	(406) Cr estás-te sempre a queixar do latim mas se não fosse o latim agora não eras capaz de traduzir isso / se calhar	189	15
	(412) Cr (INT) é verdade mas isto são textos diferentes... (413) N que terminou com a vitória de César e a morte do Pompeu // César... não sei quem ditador // governou... “saggiamente” / não sei que é isto (414) CS (SIM) pois é (SIL) quer dizer... (415) Cr não / não é nada / é o mesmo (416) CS é o mesmo / nós é que não percebemos nada	190	16
	(50) N tornou a Itália / passou a república / aí não espera não / “rubi-“ “rubic-“ / “rubicone” (51) Cr passou o “rubicone” // mas olha lá tu queres traduzir tudo? // (52) N o pá é que gente tem que resumir o texto / temos que o perceber não é? (...)	194	17
	(213) Cr o que tu estás a dizer é o que está aqui em cima / nós temos que explicar em que medida é que isso ajudou // eu acho que ajudou porque nós não conhecíamos a língua / não / ao ler o texto de uma só vez / só se conheceres a língua é que ficas a perceber não achas? (...)	199	18
	(218) CS (SIM) não / tu percebes porque associas ao português e ao latim (219) Cr exacto / não percebo minimamente italiano	199	19
	(329) N {referindo-se a “Iulius Caesar”, que leu com pronúncia latina} isto é como se fosse latim (SIL) (...) mas informações não pode ser só assim uma palavrinha vinda do espaço (330) CS não? (331) N acho que não (...) (347) N (...) o pá isto tem a ver com o que a gente percebe da frase / ir pondo palavras / vírgula / e espaço / não tem nada a ver	203	20
Cont. tema Anexo II.1.3	(192) P (...) vocês precisam... de deixar um pouco de lado... ahm... portanto essa vontade que têm de olhar para o texto e começar logo a traduzi-lo / portanto vamos pôr isso um pouquinho de parte e antes de pensar na tradução... mesmo ainda antes de fazer uma análise morfosintáctica completa... ler o texto / as vezes necessárias / para que... fiquem com uma visão global do texto / depois... tanto a pesquisa de orações como de elementos morfosintácticos está facilitada / e a tradução vem quase que por acréscimo	230	21
Entrevista I Anexo II.2	(10) AP é assim nós ahm... no nosso caso estamos com TTF {técnicas de tradução de francês} / com o francês / portanto estamos também a trabalhar os provérbios / e... em francês e palavras que... em vários sentidos não... conforme a frase em que estão é um sentido / e nós neste projecto é isso que estamos a fazer / é a procurar palavras / que mesmo às vezes muito parecidas umas... não têm nada... / como é que hei-de explicar?	236	22
	(23) E recordando todos os trabalhos que realizaram / estas fichas que vocês	237	23

	<p>realizaram / o que é que consideras que foi mais difícil e porquê?</p> <p>(24) AP a tradução / quando... pediam para nós fazermos a tradução porque... nós muitas das palavras não... porque era acho... no fundo era a língua em que estava escrito o texto / porque nós não conhecíamos nada daquilo e... não sabíamos... como é que lhe havíamos de pegar</p>		
	<p>(28) AP (...)... para analisar mesmo e compreender a língua... temos que fazer um estudo sobre ela</p>	238	24
	<p>Sobre o texto em Alemão da Ficha da Actividade Principal, E questiona aluna sobre de onde lhe veio a certeza, na aula, de que não compreenderia nada dele:</p> <p>(86) AP essa certeza vem da... de nós não conhecermos / a língua em si / e tudo o que nos aparecia no texto todas as palavras eram... praticamente estranhas / tirando uma ou outra que... se sabia o significado pelo alemão da I... todo o resto acho que era estranho para nós</p>	240	25
	<p>(54) C é que se para falarmos / para sabermos falar bastante uma língua convém estudá-la não é? / mas... para ter uma ideia do que uma língua possa ser não é preciso estar a saber... tudo ao pormenor não é?</p>	244	26
	<p>(20) CI desenvolvemos mais conhecimentos das línguas / sobre as línguas (...)</p> <p>(24) CI comparamos com outras línguas... tiramos o radical... pronto tentamos compreender...</p>	246	27
	<p>(58) Cr eu posso saber sobre o que é que fala o texto / o... o tema mas não sei do que é que ele fala / porque as conquistas de César acho que tem muito p'ra falar e eu não sei o que é que está aqui a dizer</p>	255	28
	<p>(73) E então... parto do princípio pelo que tu disseste que se te deparas com um texto espanhol comparas exclusivamente com o português / e se for um texto em neerlandês comparas exclusivamente com o inglês / é isso?</p> <p>(74) M sim</p>	270	29
	<p>(152) M se tiver conhecimentos da... da língua / não preciso / traduzir / se já a sabemos</p> <p>(153) E sim</p> <p>(154) M agora.... se não tiver conhecimentos tenho que o traduzir</p>	273	30
<p>2º Módulo Anexo II.3</p>	<p>AP:</p> <p>5. No que respeita ao conteúdo, a versão inglesa do texto, em relação à italiana, apresenta:</p> <p>a) muitas diferenças</p> <p>b) nenhuma diferença¹</p> <p>c) algumas diferenças</p> <p><i>Na forma como apresentam as termas, existem <u>algumas diferenças</u>. Não é uma tradução rigorosa do texto italiano.</i></p>	295	31
	<p>Confronto das duas versões dos textos sobre as termas:</p> <p>(185) CS ahm... este texto que nos foi dado agora é uma tradução em francês do primeiro texto que nos foi dado para analisar // ahm... pelo facto de... estar escrito em francês / língua que nos é familiar / foi-nos relativamente fácil entender o seu conteúdo / a análise do primeiro texto / apenas nos possibilitou uma compreensão vaga... enquanto que este nos levou a uma ideia mais pormenorizada // contudo não podemos</p>	310	32

¹ Foi esta a primeira opção, que depois foi riscada.

	<p>dizer que esta é uma tradução à letra pois existem algumas diferenças / como por exemplo no primeiro texto diz-nos que existem nove saunas... enquanto que no segundo diz que tem várias... e não especifica a sua quantidade</p> <p>(...)</p> <p>(189) P e então acham que o segundo texto é uma tradução mesmo</p> <p>(190) N (INT) não literal / não é uma tradução à letra mas... quase // falha em algum pormenor ou outro mas... pode ser considerada uma tradução do primeiro</p> <p>(191) CS até porque fala das mesmas termos... e dos lugares</p>	311	
	<p>(277) CI ahm... este texto... é um texto em inglês // como temos conhecimento desta língua não nos é assim tão difícil compreender / ahm... é baseado no texto anterior... tem a mesma descrição embora o texto anterior nos seja mais fácil de perceber devido a ser uma língua mais parecida com o português</p>	314	33
<p>Actividd Introd.</p> <p>(2ª fase)</p> <p>Anexo III.1</p>	<p>(58) CI eleito cônsul / em setenta e três / teve uma parte importante na denúncia... e na... / nós não escrevemos mais nada que nós não sabemos</p> <p>(...)</p> <p>(71) CI ó professor nós não escrevemos mais / como...</p> <p>(...)</p> <p>(183) Cr ai nós não... não escrevemos o que é... “raggiunto”</p> <p>(184) P “raggiunto” / mas lê o resto da tradução / deixa ficar o “raggiunto” se não chegaram lá</p>	328 332	34
	<p>(14) P dêem atenção ao que eu pedi // eu não pedi a tradução do texto / pedi um resumo</p>	334	35
<p>Actividd Princ.</p> <p>Anexo III.2</p>	<p>Turma não identifica imediatamente o texto inglês como tradução do latino que estão a trabalhar:</p> <p>(37) P está? / terminaram? // então... agora ponham ao lado desse texto o texto latino se fazem favor // o texto latino ao lado desse texto e... uma vez que para... para fazerem a separação de ideias ou orações leram o texto... / assim à partida... digam-me / têm alguma semelhança... em termos de conteúdo... o texto / esse texto em inglês com o texto... latino? // que vos pareceu? // tem semelhança de conteúdos?</p> <p>(38) N tem</p>	345	36
	<p>(12) P e vamos ver... em termos de conteúdo o que é que temos aí agora me português? / não... não estamos a tratar de tradução / okay? / de tradução à letra / então em termos de conteúdo... o que é que nos diz aí cícero? / ou o que é que cícero diz aos juízes? / melhor dizendo // turma inteira // então? / não ouço nada // sirvam-se quer do latim quer do inglês para retirarem o conteúdo</p> <p>(...)</p> <p>(106) P ao poeta árkias / e se... aquilo que árkias lhe ensinou / mais... tudo aquilo que ele depois aprendeu não é? / serviu de salvação de muita gente / em relação àquele de quem ele recebeu... a fonte desses ensinamentos ele deve... socorrê-lo com todos os seus meios todas as suas forças // vamos então agora retomar a tradução de onde tínhamos ficado no texto latino</p>	358 361	37
<p>Entrevista final</p> <p>Anexo V</p>	<p>(29) E e o que é que aprendeste concretamente com as actividades propostas?</p> <p>(30) AP que nós não nos devemos só... fixar no que está à nossa frente e não devemos pensar... / ahm... que estamos em latim é só latim / mas que deve haver uma interdisciplina... de latim e das outras línguas que nós já conhecemos / e tentar... que</p>	430	38

	as outras línguas que nós conhecemos nos ajudem		
	<p>(85) E portanto... a tua primeira estratégia seria imediatamente sublinhar... identificar palavras que fossem semelhantes...</p> <p>(86) AP que nos poderiam levar a alguma conclusão</p> <p>(87) E e depois? / o que é que farias com essas palavras?</p> <p>(88) AP tentava-as traduzir para português... / e... fazia um texto lógico</p> <p>(89) E hm hm / e... como é que tu poderias... por meio de apenas algumas palavras que identificarias aí... fazer um texto lógico? //</p> <p>(90) AP tentar tirar as ideias principais / a mensagem que essas palavras nos poderiam... dizer</p>	433/4	39
	<p>(112) AP não / eu acho que para resumir um texto já é necessário ter um melhor conhecimento da... / da... // um pouco de conhecimento de todas as palavras porque... o facto de nós conhecermos algumas só... podem-nos dar uma ideia errada / podemos captar uma ideia errada / porque... uma coisa é nós... é nós tirarmos a ideia principal outra coisa é resumir o texto //</p> <p>(...)</p> <p>(116) AP uma tradução? / se fosse uma tradução // *ad litteram* eu acho que tínhamos que ter um conhecimento de todas as palavras e... // e conhecer o... // a forma delas / em que sentido é que elas estão utilizadas e... //</p> <p>(117) E e se não tivesses que fazer uma tradução *ad litteram*? / que outro tipo de tradução... poderias fazer? / há outra coisa que não seja tradução *ad litteram*?</p> <p>(118) AP penso que sim / eu acho que há aquele tipo de tradução que... que nós fazemos ao captar as ideias principais / é... não é uma tradução fiel ao texto / mas uma tradução... parcial / uma tradução em que... nós tentamos... das ideias... das palavras que nós conhecemos e das ideias que nós conhecemos sobre o assunto... // tirar as ideias... / fazer uma tradução / uma tradução que não seja fiel ao texto mas que... no fundo seja o conhecimento que nós conseguimos tirar do texto</p>	435	40
	<p>(9) E e... falaste de interpretação de uma língua / o que é que tu achas que é interpretar uma língua? //</p> <p>(10) C ahm... bem... pronto naquela situação em que não conhecíamos nada sobre as línguas... e que era... alemão e... pronto se calhar outras línguas de que nunca tínhamos ouvido falar / era... // a partir dos conhecimentos que já tínhamos retirar algumas ideias</p> <p>(11) E então... recolher as ideias principais de um texto é interpretação? //</p> <p>(12) C em parte pode ser</p>	437	41
	<p>(14) C se calhar... agora se tiver que fazer algum trabalho e tenha que o fazer... tenha que... que investigar textos escritos noutras línguas / se calhar não penso... é impossível / porque... ali não percebia e tirava algumas ideias</p> <p>(15) E o que é que consideraste mais interessante... no trabalho que foi feito?</p> <p>(16) C tentar perceber o que é que ali estava escrito / porque... eu olhava e à primeira vista julgava... não vou conseguir entender nada / depois até... acabávamos por perceber alguma coisa / mesmo que pouco... por vezes</p>	437	42
	<p>(61) E estou a ver / mas... quando tu falas em analisar exactamente o que é que queres dizer? //</p> <p>(62) CI tentar compreender</p>	443	43

(236) CI	p'ra traduzir tinha que fazer uma leitura mais aprofundada e... e analisar o... texto / para traduzir	449	44
(81) E	e se tivesses que traduzir o texto?	457/8	45
(82) Cr	{risos} isso já não sei // tentar ver mais ou menos os... / o... significado de cada um com... identificá-lo com alguma língua que eu conheça / neste caso... //		
(83) E	para traduzir precisarias de conhecer... de reconhecer... de... compreender cada uma das palavras?		
(84) Cr	cada uma não mas pelo menos as ideias principais de cada linha não é? / que é para poder... fazer a tradução / nem que não seja “ad litteram”... que isso é muito difícil / mas pelo menos... ser uma tradução... mais ou menos e que contenha pelo menos as ideias principais do texto // se conseguisse... tirar mais alguma ideia além das principais era melhor		
(18) CS	era... era buscar de todas as línguas alguma coisa para estudar uma... uma outra língua que estivesse a tratar	459	46
(27) E	das actividades que vos foram propostas já falaste / portanto que... pedia tradução / mas / ahm / vamos ver / tradução a que nível? / nestas actividades concretamente / nós já sabemos que nas aulas de latim vocês fazem a tradução	460	47
(28) CS	(INT) sim		
(29) E	literal do texto inteiro etc / mas nas actividades que vos iam sendo propostas com outras línguas que vocês nunca estudaram / exactamente... que tipo de tradução é que tu achas que se pedia?		
(30) CS	mais a nível semântico /		
(31) E	a nível semântico / e então +		
(32) CS	(INT) quer dizer... // não era tudo em... em... pronto especificamente todas as palavras que nós tínhamos que saber / era mais pelo contexto também e algumas que nós conhecíamos e... tentávamos em geral (IND) mas não era com todas as palavras que lá estavam /		
(137) E	sim / se tu souberes / conseguires por algumas palavras identificar de que é que fala o texto / isso acaba por compensar + //	464/5	48
(138) CS	{em voz baixa} o trabalho de estar a ver isto com muito pormenor / sei lá {riso} // não... não estar tão a ver as palavras mas (IND)		
(139) E	não precisas ver todas as palavras / eventualmente / portanto conseguirás perceber sem ter que perceber todas as palavras / mas dado que se trata de uma língua um pouco mais afastada... eventualmente + // também te compensa o facto de tu não perceberes tanto a língua não é?		
(167) E	então // compreender / e traduzir / ahm / são equivalentes ou... para compreender é preciso traduzir obrigatoriamente?	466	49
(168) CS	não / eu acho que não //		
(169) E	achas que não / então vamos só clarificar / mas tu para compreender +		
(170) CS	é preciso traduzir... não é tudo mas... ter uma noçãozita um bocado do que lá está... escrito		
(171) E	portanto precisas pelo menos conseguir traduzir eventualmente... algumas palavras algumas expressões e a partir daí depois reconstruir / o sentido do texto		
(172) CS	hm hm		
(173) E	ahm... se te pedissem para fazer um resumo do texto // a estratégia		

	que tu usarias / seria a mesma? / ahm... de quando te pedem para compreender o texto e dizer sobre o que é que o texto fala? (174) CS era capaz de ser {riso} / não sei // haveria muitas coisas que não... conseguiria então / em princípio dava um resumo mais pequeno		
	(7) E era-vos pedido que traduzissem... / que tipo de tradução? (8) I não era à letra / porque nunca tínhamos... contacto com essa língua / mas era tipo... as palavras que percebêssemos... e íamos associando // (...) (13) E então... tu achas que pelo facto de vocês... reconhecerem uma ou outra palavra e depois pelo contexto reconstruírem o sentido / consideras que isso é tradução? (14) I tradução... literal não isso acho que não // é entender o texto / entender o... contexto... o conteúdo do texto	467	50
	(25) E em que termos é que vocês faziam essa análise? / que tipo de análise digamos assim // (26) I era só a associação de algumas palavras... / esta é conhecida... esta também... ligávamos e... era assim que nós chegávamos lá (...) (35) E em que é que residia essa dificuldade dos textos? (36) I palavras que eu... não conseguia mesmo... / que fizessem muito sentido juntas / e aí era complicado //	468	51
	(68) I se calhar... / se calhar fiz isso um bocadinho à pressa mas... sei que não é preciso estudarmos a gramática mesmo para compreendermos a língua / porque... sei lá... associa-se uma palavra ou... associa-se	470	52
	(70) I sim / ahm... o texto em si / porque... // se por exemplo o texto for de vinte linhas e só percebermos duas ou três palavras é muito complicado / mas... pode-se perceber as palavras e depois... se me explicarem melhor o assunto ou assim... {baixando muito o tom de voz} pode ser que perceba (IND)	470	53
	(87) E que eventualmente já vos seria familiar / se te fosse pedido que fizesses um resumo do texto / as estratégias que usavas... seriam as mesmas? // (88) I se calhar... o resumo é muito mais complicado / porque tínhamos primeiro que traduzir o texto / algumas partes / e depois é que íamos resumir // (89) E portanto / para resumir precisavas de ter uma tradução integral do texto / é isso? (90) I não (91) E então? (92) I então... só algum- só... o contexto mais ou menos / assim... umas bases / e depois ia... // ia resumir (93) E então portanto... de um resumo o que é que deve constar... em termos de informação? (94) I as pala- as ideias principais (95) E e para compreenderes o texto? / que neste caso está numa língua que não estudaste... e por isso não consegues traduzi-lo na íntegra / mas para considerares que o compreendeste... o que é necessitas saber? (96) I ahm... (97) E mais... ou menos do que para fazer um resumo? (98) I preciso de saber mais... para compreender o texto... / acho que não / é	471	54

	menos / é menos porque num resumo temos que saber as ideias principais e para percebermos o texto não temos que saber tudo / é só... algumas ideias... para depois... // {em voz baixa} acho que é assim		
(9) E	tradução de textos... / exactamente que tipo de tradução? / recordas-te o que é que se pedia? // era uma tradução semelhante à que costumam fazer por exemplo...	472	55
(10) M	(SIM) não		
(11) E	a latim ou... francês ou inglês ou outras línguas que estudes?		
(12) M	não / era tentar... / por palavras nossas dizer o que estava lá... dito		
(13) E	o que estava nos textos / e... tinham que dizer tudo? / era-vos pedido que		
(14) M	(INT) não / só as ideias essenciais		
(42) M	que... há várias línguas que derivam do latim / e normalmente o que nós pensamos... / por exemplo há... // várias palavras que vêm do latim / que são muito parecidas / e assim... // aprendemos a analisar... comparar	473	56
(56) M	tentava ver se tinha alguma palavra que era... // igual ao latim ou outra língua // e às vezes... / inventava {riso}	474	57
(57) E	então... centravas digamos assim a tua tentativa de compreensão dos textos na identificação de uma ou outra palavra / é?		
(58) M	sim		
(77) E	(...) para compreender um texto numa língua estrangeira é necessário traduzi-lo na íntegra	475	58
(78) M	não / basta só tirar as ideias essenciais		
(79) E	e então... para retirar informação de um texto numa língua estrangeira... é suficiente compreender algumas palavras-chave / verdadeiro ou falso?		
(80) M	sim / verdadeiro		
(81) E	se não conseguir traduzir todo um texto... então não posso dizer que o compreendi //		
(82) M	como?		
(83) E	se não conseguir traduzir todo um texto / ainda que aproximadamente / então não posso dizer que o compreendi		
(84) M	compreendo alguma coisa / o que traduzo... o que tento traduzir		
(85) E	portanto... o que tu achas é que / para compreender um texto o que é que é necessário?		
(86) M	tirar as ideias essenciais do texto... / e depois é que pod... e... tentar traduzi-lo / (IND)		
(87) E	traduzi-lo na íntegra disseste? / mas... é condição essencial para a compreensão de um texto... ou só consideras que compreendeste de facto um texto quando o consegues traduzir todo?		
(88) M	não / só com as ideias essenciais a pessoa tira logo uma... conclusão		
	A propósito da tentativa de compreensão do texto em Romeno, que tinha sido apresentado no Questionário Final:	476	59
(109) E	(...) neste momento... embora não tenhas tido muito tempo... achas que chegaste a uma compreensão pelo menos parcial do texto?		
(110) M	não		
(111) E	então o que é que seria necessário fazer mais? //		

	<p>(112) M analisar</p> <p>(113) E que tipo de análise? / como é que começarias a fazer essa análise? (SIL)</p> <p>(114) M tentar... saber o significado das palavras //</p> <p>(115) E de todas as palavras?</p> <p>(116) M depois uma análise sintáctica</p> <p>(117) E tentarias fazer uma análise sintáctica // ahm... como é que poderias... tentar saber o significado de todas as palavras?</p> <p>(118) M como? / com um dicionário / ou perguntando a alguém</p> <p>(119) E então mas... supõe que não tinhas essas oportunidades? / não te ocorreria...</p> <p>(120) M ia ver a matéria</p>		
	<p>Após explicitar os procedimentos que adoptaria para compreender o texto romeno:</p> <p>(121) E ias ver a matéria... para te ajudar a contextualizar / sim // se te pedissem um resumo do texto / utilizarias as mesmas estratégias que disseste?</p> <p>(122) M utilizava</p> <p>(123) E e... para traduzir? // se te pedissem uma tradução (SIL)</p> <p>(124) M tentava... saber o que é que queriam dizer as palavras</p> <p>(125) E se te pedissem tradução do texto sem dizer mais nada / ahm... tendo em conta que tu nunca estudaste esta língua... que tipo de tradução tentarias fazer? (SIL) poderias fazer por exemplo uma tradução do género da que vocês habitualmente fazem em latim?</p> <p>(126) M não</p> <p>(127) E porquê?</p> <p>(128) M não tínhamos o conhecimento das palavras / de algumas palavras</p> <p>(129) E para fazer uma tradução é preciso conhecer só as palavras?</p> <p>(130) M não / é preciso saber também o que é que está escrito //</p> <p>(131) E o que é que está escrito... como assim? //</p> <p>(132) M o que eu estava a dizer é o significado das palavras</p> <p>(133) E sim / mas por exemplo quando vocês traduzem textos em latim não se podem basear exclusivamente no significado das palavras</p> <p>(134) M não / é através da análise / sintáctica e morfológica (...)</p> <p>(138) M uma tradução não é preciso ser *ad litteram*</p> <p>(139) E então como é que pode ser uma tradução? / se não for à letra</p> <p>(140) M tirando as / as ideias essenciais</p>	476	60
	<p>(6) N ahm... facultavam-nos textos... em línguas umas delas conhecidas outras não / e que... através de nós recorrermos a línguas que nos são familiares / p'ra mim o inglês o francês... o latim... o português / identificar... o conteúdo... ou determinadas ideias... vocábulos / de textos que à partida para nós não nos diziam nada</p>	477	
	<p>(6) N ahm... facultavam-nos textos... em línguas umas delas conhecidas outras não / e que... através de nós recorrermos a línguas que nos são familiares / p'ra mim o inglês o francês... o latim... o português / identificar... o conteúdo... ou determinadas ideias... vocábulos / de textos que à partida para nós não nos diziam nada</p>	479	61
	<p>(45) E não podemos dizer... que podemos compreender essa tal língua / reconhecendo apenas algumas palavras e desconhecendo a sua gramática // explicita e diz se ainda concordas</p> <p>(46) N sim concordo / porque nós não podemos dizer que conhecemos... por exemplo eu não posso dizer que conheço a língua alemã... sabendo que esta palavra diz</p>	481	62

	isto... sabendo que se tenho um texto todo se calhar em mil palavras conheço três / porque acho que... a língua não é um conjunto de palavras / a língua é... o seu funcionamento / é... a forma como elas se relacionam / como constituem... por exemplo eu posso conhecer da música o dó... o lá... / o si / mas não sei... o que interessa é a sua totalidade		
(54) N	(INT) ah / se calhar aí quando referi a gramática exprimi-me mal / porque... a gramática não era na parte de querer dizer... conhecer os verbos... conhecer como é que se conjuga determinado verbo e ligar o sujeito com o predicado / não é dessa parte / é conhecer... / pronto... a integr... / não é bem a gramática / no fundo é conhecer... a forma como se coordenam as palavras mas não é... não é propriamente a gramática / por exemplo quando estou a falar espanhol eu... eu dou imensos erros / mais propriamente na forma dos verbos porque... no espanhol é difícil a sua conjugação / mas... mas digo que entendo a língua embora não conhecendo bem a gramática / por isso exprimi-me acho que... não muito bem	482	63
(63) E	o que é que tu consideras que é compreender um texto? / isto é / o que é que tu precisas para poderes achar para ti própria que compreendeste o texto?	482	64
(64) N	que compreendi... pelo menos... // a mensagem / mais ou menos uma parte da mensagem / já que a totalidade não posso... os pormenores não / pelo menos assim... o básico		
(90) N	sim / porque para fazer um resumo necessito compreender as ideias principais... o conteúdo / seria a mesma coisa	483/4	65
(91) E	e uma tradução? //		
(92) N	a tradução é diferente / uma tradução... não me chegaria compreender apenas a ideia principal / teria que ir palavra a palavra		
(93) E	só conheces esse tipo de tradução?		
(94) N	não / há a tradução à letra ou... semântica // mas eu geralmente... / pronto como... na escola nós temos é tradução à letra / a maior parte das vezes // e... se me fosse pedir uma tradução em primeiro nem sequer pensava na semântica / era logo à letra / se fosse semântica já me ajudava saber só a ideia principal... conhecer uma palavra aqui outra acolá... / fazia uma frase em português e pronto / desde que conseguisse explicitar a ideia		

II.2 «Eu» perante a LE: o que faço?

Momento do PP	Ocorrência	Pág.	Nº
Quest. Caract. (Anexo I.2)	(questão 11) AP – <i>Acho que tentava conhecer algumas regras da gramática para poder compreender o que estava escrito, procurava uma explicadora sobre a língua, comprava um dicionário, não sei ao certo o que ia fazer.</i>	24	1
	C - <i>Iria lêr o texto, vêr as palavras que não conhecia, procurar um dicionário e tentar traduzir as partes que achasse mais importantes. Em último caso, poderia sempre recorrer a amigos que estudam Espanhol e a outros que vão frequentemente a Espanha e têm alguns conhecimentos acerca da língua.</i>	26	
	CI - <i>Eu tentava procurar outros textos, se não entende-se perguntava ao professor.</i>	28	
	Cr - <i>Entregava-o à minha mãe (...) pedia ajuda à prof de espanhol</i>	30	
	CS - <i>Teria que o ler à mesma tentando traduzi-lo, uma vez que a língua é um pouco parecida à nossa. E assim tirava as ideias fundamentais.</i>	32	
	I - <i>Ia ao dicionário ver as palavras e assim juntava-as de uma forma ordenada e concisa. Se não tivesse um dicionário, tentava comparar as palavras com o português, tentando chegar a uma conclusão.</i>	34	
	M – <i>Traduzia-o porque normalmente as pessoas conhecem mais o calão do que outras palavras; mas por um lado não o traduzia por ser uma palavra feia mas tentava dar-lhe outro significado.</i>	36	
Actividd Introd. (1º módulo) Anexo II.1.1	N - <i>Primeiro tentava-o ler e entender alguma coisa que fosse. Como o catalão não é uma língua muito, muito distante da nossa, tentaria “decifrá-lo”. Se não conseguisse entender nada do seu conteúdo tentaria encontrar alguém que me ajudasse.</i>	38	2
	(37) P tiveram dificuldade em identificar a data nos vários textos?	80	
	(38) Cr só no último		
	(39) N (SIM) só na cinco / mais ou menos...		
	(40) CS não		
	(41) P mas / houve dificuldade ou não?		
	(42) Als não		
	(43) P ahm... porque é que não houve dificuldade?		
	(44) N porque estava lá escrito o número		
	Cf:		
	(162) P (...) para... a data? // não vamos ahm... portanto... ler as expressões todas / mas... houve alguma dificuldade? {als acenam que não} não / se calhar pelo mesmo motivo que na ficha B / porquê? // porque ela aparece escrita +	85	3
	(163) C {em voz baixa} em números		
	(56) Cr então / porque nós vimos pelo primeiro texto que "romanos" estava ao pé das reticências {risos} e este também estava +	81	
	(57) P "romanos" estava +		
	(58) Cr ao pé das reticências / e "daukate" está ao pé das reticências / como não conhecíamos nenhuma palavra tivemos que pôr ao calhas {tom de riso}		

	(59) P	(...) vocês não tentaram traduzir o texto número um?	81	4
	(60) N	ahm / mais ou menos		
	(61) Cr	pois...		
	(69) P	não não / só a primeira só queria essa expressão / toda a gália é ocupada ou está ocupada / pelos romanos / aí está um final de frase não é + / ahm // qual é o sujeito?	82	5
	(70) N	toda a gália		
	(71) P	toda a gália / no texto dois qual é o vocábulo que corresponde ao sujeito?		
	(72) Cr	“galia osoa”		
	(73) P	“galia osoa” /sim senhor / ahm... está ocupada ou é ocupada / no texto um / o que é que lhe corresponderá em termos de predicado / no texto dois?		
	(74) N	{em voz baixa} este “daukate”		
	(75) P	“daukate”?		
	(76) N	não sei professor {rindo}		
	(77) P	talvez / portanto		
	(78) N	(INT) não sei qual é o predicado		
	(79) P	digo talvez / poderá ser / parece / ser o predicado		
	(84) CS	nós chegámos porque aqui neste estava / “legionaris romauns” / e depois nós viemos ver ao final e estava “legionari erromata”- / “erromatarrek”...	82	6
	(85) P	{para N e Cr} perceberam o que elas disseram? / foram comparar os legionários romanos / o vocábulo “romano” / adjetivo / com o que está em cima / com o substantivo		
	(87) P	e se não fosse essa a via / qual seria a outra? //	82	7
	(88) CS	sei lá / depois aí inventava-se {rindo}		
	(89) P	eu posso dar a minha opinião? / algum vocábulo / tentar descobrir algum vocábulo que tivesse parte do radical que temos no primeiro texto / não é? / que temos no texto um / “romans”...		
	(...)			
	(91) P	(...) se retirarmos o “er” ficamos com “ro ma” (...) na minha opinião... / também é novo para mim		
	(102) P	“gallië / portanto vemos que há algumas diferenças apenas de grafia / mas aqui não haveria dificuldade de maior em / ahm / identificar os vocábulos correspondentes // na linha cinco / para o vocábulo “gallere” + (...) portanto ao vocábulo “gallere” no texto... três / corresponde no texto um + (...)	83	8
	(110) P	“galliërs” / portanto houve alguma dificuldade... específica aí?		
	(111) N	não	86	
	Cf:			
	(213) AP/CI	“gallië”		
	(214) P	houve alguma dificuldade ? / para esse vocábulo não // já agora / porque é que não houve nenhuma dificuldade? // porquê? / olhem para os vocábulos todos		
	(215) C	são todos muito parecidos		
	(216) P	porque o radical +		
	(217) CI	deve ser o mesmo		

	(247) P ah / "bezet" // então e porquê? /ahm... tentando transpôr para a sintaxe da nossa língua / portanto da língua portuguesa / (...) a gália está dividida ou está ocupada / melhor está ocupada // o que é que corresponderá neste texto / texto cinco / ao nosso predicado está ocupada? // também nos outros textos / o predicado nos outros textos? // texto um / "la galia" / "ta dafechu tomada"...	87	13
	(248) M/CI (IND)		
	(249) P ora / parece que esse "bezet" faz parte do +		
	(250) M predicado		
	(251) P vamos tentar dizer qual é o predicado completo... // "gallië" // a gália / está ocupada	88	
	(252) M "is bezet"		
	(253) P "is bezet" / não é? / e agora / sabendo nós que os outros textos dizem que é a gália toda / então / o toda será + // "der de romeinen"? // corresponde no português ao agente da passiva / e que nós vemos nos outros textos "polos romanos" / no primeiro texto / ahm / "ar Romaned" / ahm / no terceiro texto / "ev romarna" / no quarto texto / "de romani" / então... parece que corresponderá / parece-ME que lhe corresponderá nesse texto "der de Romeinen" / então falta-nos apenas um vocábulo no contexto dos textos todos que é o toda // não é? / então por exclusão de partes aqui / chegaríamos / ao "gieltegans" // concordam comigo?		
	(259) P comparando +	88	14
	(260) N/AP os vocábulos		
	(261) P vocábulos {continuação do registo} // comparação dos vocábulos / a... a nível de + // a nível de + // radical / sim ou não?		
	(262) Als {acenam em concordância}		
	(273) P (...) o recurso à posição dos vocábulos na oração (...) é de facto o que nos oferece menor segurança / e exactamente porquê?	89	15
	(274) N porque varia de língua para língua		
	(275) P porque a sintaxe de cada uma das línguas é / pode ser / completamente diferente // sabemos / comparando o latim com o português / que a ORDEM de colocação dos vocábulos na frase não tem / nada que ver / com / o significado do texto // tem que ver é a função sintáctica / como nós não conhecemos as funções sintáticas nessas línguas que nos são desconhecidas / se calhar o que menos garantia nos oferece é... / mas confirmaremos no futuro se assim é ou não		
	(...) =o professor inicia a aula pedindo às alunas que procurem agrupar as línguas presentes nas duas fichas tendo em conta semelhanças e diferenças que detectam entre elas=	94	16
	(...)		
	(51) P germânicas / então... é para aqui // temos as línguas todas já aqui agrupadas / por aquilo que / nos parece / ahm... ser não é? pela proximidade delas / por semelhanças... por diferenças visíveis // agora vamos // agrupá-las por / famílias linguísticas / quando nós começámos a aprender o latim vimos que o latim é proveniente ou é oriundo do + // de uma língua chamada + {o professor vai distribuindo a ficha de apoio com a árvore das línguas indo-europeias}	96	
	(52) N indo-europeu		
	(69) P "L" // turma toda / o que é esse "L" que está aí?	97	17
	(70) Als ah é o cinquenta		

	(71) P exactamente é o cinquenta / como é que chegaram a essa conclusão? (72) C porque nos outros textos tinha cinquenta		
Diário I Anexo II.1.1a)	AP - ajudaram-me através da aproximação fonica ou do radical da palavra descobrir o seu significado	99	18
	AP - O que considere (...) mais fácil foi captar algumas ideias e a tradução de algumas palavras; isto porque o radical, por vezes, mantinha-se nas varias linguas C – (...) o mais fácil foi encontrar as mesmas palavras nas diferentes línguas; isto porque algumas delas apresentavam um radical muito parecido. I – (...) o mais fácil foi encontrar as palavras em diferentes línguas; isto porque as palavras eram muito parecidas umas com as outras. N – (...) e tentar verificar que naqueles textos conseguiríamos entender certas palavras que dada a sua proximidade com a nossa, as conseguiríamos entender mesmo sem perceber nada dessa nova língua	99 100 104 106	19
	Objectivo do PP: C - tentamos apercebermos se existe uma interligação entre as diferentes línguas e se na presença de um texto, mesmo escrito numa língua que não conheçamos, se com base nos nossos conhecimentos de outras línguas, conseguimos entender alguma parte. Cr – através de línguas desconhecidas se podem descodificar textos de outras línguas também desconhecidas. N – mostrar até que ponto o conhecimento de uma língua nos consegue ajudar à identificação de outras totalmente desconhecidas para nós.	100 102 106	20
	CS - o mais fácil foi a percepção da mensagem, apesar de ter o seu “quê” de difícil ; isto porque primeiro as línguas eram-me totalmente desconhecidas e porque certas palavras se assemelham às nossas e aos diversos textos.	103	21
	N – pude (...) entender que afinal uma língua nunca estudada até pode ser em partes percebível.	106	22
	N - o mais fácil foi reconhecer as palavras que são muito parecidas com a língua portuguesa e também o latim; isto porque a sua escrita é quase idêntica à nossa já que mtas tb derivam do latim.	106	23
Actividd princ. (1º módulo) Anexo II.1.2	CI & M - Tanto no texto A como no B nos fala de Júlio César	112	24
	CI & M - <i>O acordo não durou muito tempo pois Crasso morreu durante uma batalha na Asia e Pompeo triste com o sucedido ou seja com a vitoria de Cesar conquistou a Galia.</i> Cf	113	25
	(10) M e pompeu / "geloso" / da glória // (11) CI (IND) (12) M con- / ficou / deve ser ficou contente // da glória de César / que estava (13) CI conquistando (14) M/CI a gália //	131	

	<p>CI & M - Porque para compreendermos bem um texto temos que o ler e analisar mais do que uma vez e só depois tentamos traduzi-lo.</p> <p>Cf:</p> <p>(56) M para / para compreender...</p> <p>(57) CI bem um texto (SIL) {redacção da resposta em simultâneo} temos... que o anali- //</p> <p>(58) M que o ler mais que uma vez //</p> <p>(59) CI que o ler ou que o analisar?</p> <p>(60) M que o ler e analisar // mais do que uma vez {redacção da resposta em simultâneo} (SIL)</p> <p>(61) CI e ver // que tradução fica melhor // não é? //</p> <p>(62) M e só depois... //</p> <p>(63) CI a tradução correspondente</p>	113	26
	<p>Outros factores que permitiram a compreensão:</p> <p>CI & M - <i>A semelhança entre a nossa língua materna e a que está no texto A</i></p> <p>Cf:</p> <p><i>Gesú – Jesus</i> <i>construire ponti, strade ed acquedoti – construir pontes, estradas e aqueduto.</i> <i>Popolo – povo / povoação</i> <i>Indignato – Indignado</i> <i>nascita – nascimento</i> <i>esclamando – exclamando</i></p> <p><i>São todos muito parecidos com o português.</i></p>	113	27
	<p>CI & M (texto italiano)</p> <p><i>altri</i> (L.3) – <i>ajuda</i> → <i>Pelo contexto da frase.</i></p> <p><i>geloso</i> (L.6) – <i>zeloso</i> → <i>Pelo contexto</i></p> <p><i>toglierli</i> (L.7) – <i>à frente</i></p> <p><i>allora</i> (L.8) – <i>agora / então</i> → <i>Porque é parecido com o português.</i></p> <p><i>a capo</i> (L.8) – <i>capitão / cabo</i> → <i>Pelo contexto da frase</i></p> <p><i>fiumicello</i> (L.9) –</p> <p><i>saggiamente</i> (L.14) – <i>seguidamente</i> → <i>Pelo contexto da frase e pque é o mais parecido com o português</i></p> <p><i>volesse diventare “re”</i> (L.17) – <i>quisesse tornar-se “rei”</i> → <i>visto que “re” em latim é rei</i></p>	114	28
	<p>CI & M (texto alemão)</p> <p>1ª frase: leitura, tentativa de tradução</p> <p>2ª frase: tentativa de tradução através do conhecimento de outras línguas e também pelo contexto</p> <p>3ª frase: tentativa de tradução</p> <p>4ª frase:</p> <p>5ª frase: ajuda de outras línguas</p> <p>6ª frase: tentativa de tradução</p> <p>7ª frase: tentativa de tradução</p> <p>8ª frase: muitas dificuldades de tradução pois não temos conhecimento desta língua</p> <p>9ª frase: não conseguimos</p> <p>10ª frase: tentativa de tradução</p>	115	29

	<p>CI & M (texto alemão)</p> <p>2. Traduz a frase:</p> <p style="text-align: right;"><i>sem ganhar</i></p> <p><i>Caesar marschierte in Rom ein und vertrieb <u>seine gegner</u>.</i></p> <p>César</p> <p>2.1 Justifica a tua tradução.</p>	115	30
	<p>AP, C & I</p> <p><i>A partir de palavras como: “conquistò l’intera Gallia”, “le guerre civili”, “conquistore”,... e dado o aparecimento de vários nomes próprios (que pensámos ser chefes de poder), concluímos que este tema seria o que melhor se adapta aos textos.</i></p>	116	31
	<p>(quanto à estratégia de leitura adoptada)</p> <p>AP, C & I – <i>foi uma maneira de entendermos o texto parágrafo a parágrafo relacionando cada parágrafo com o parágrafo anterior sendo assim possível entendermos a ideias principais do texto</i></p> <p>(outros factores que permitiram a compreensão)</p> <p>AP, C & I - <i>As parecenças de algumas palavras com palavras portuguesas.</i></p>	117	32
	<p>AP, C & I (texto italiano)</p> <p><i>altri</i> (L.3) – auxílio → <i>por causa do contexto</i></p> <p><i>geloso</i> (L.6) – enveioso → <i>por causa do contexto</i></p> <p><i>togliere</i> (L.7) – retirar-lhe → <i>por causa do contexto</i></p> <p><i>allora</i> (L.8) – então → <i>por conhecimento do Italiano</i></p> <p><i>a capo</i> (L.8) – a mandado → <i>pelo contexto</i></p> <p><i>fiumicello</i> (L.9) –</p> <p><i>saggiamente</i> (L.14) – rigidamente → <i>pois fala-se de um governo ditatorial</i></p> <p><i>volesse diventare “re”</i> (L.17) –</p>	118	33
	<p>AP, C & I (texto alemão)</p> <p>1ª frase: os números e o conhecimento de algumas palavras</p> <p>2ª frase: o conhecimento de algumas palavras alemãs</p> <p>3ª frase: o conhecimento de algumas palavras alemãs e pelo contexto</p> <p>4ª frase: o conhecimento de algumas palavras alemã e a parecença de algumas palavras com o Português</p> <p>5ª frase: o conhecimento de algumas palavras alemãs</p> <p>6ª frase: o conhecimento de algumas palavras alemãs</p> <p>7ª frase: o conhecimento de algumas palavras alemãs</p> <p>8ª frase: o conhecimento de algumas palavras alemãs</p> <p>9ª frase:</p> <p>10ª frase:</p>	119	34
	<p>Cr, CS & N - <i>Em primeiro lugar porque ambos os textos repetem a palavra César mtas vezes e pelo que conseguimos entender fala das diferentes figuras que foram estando no poder.</i></p>	120	35
	<p>(quanto à estratégia de leitura adoptada)</p> <p>Cr, CS & N – <i>os métodos por nos escolhidos facilitaram a compreensão do texto, visto não termos conhecimento da língua</i></p> <p>(outros factores que permitiram a compreensão)</p>	121	36

	(texto alemão)	128	40
	(130) CI parece... do latim / não parece?		
	(131) M “julius”		
	(132) CI “julius”... // mas não tem nada assim parecido pois não?		
	Cf:		
	(137) CI olha aqui “ad”... “ad altri”...		
	(138) M parece dos complementos		
	(139) CI não é?		
	Cf:		
	(179) CI olha / este parece outro complemento / olha... não é?	129	
	(180) M "per la morte"...		
	(156) CI ai disseste a guerra / guerra... 'tá aqui exército // “il grande conquistatore allora”... // agora? / deve ser	128	41
	(157) M hm //		
	(158) CI agora a grande conq-		
	Cf:		
	(78) M {em voz baixa} “allora”	133	
	(79) CI isso deve ser agora		
	(80) M ou então / agora ou ent-		
	(81) CI metemos as duas / então // agora		
	(147) M "geloso" deve ser contente não deve?	128	42
	(148) CI contente... pela glória... não sei		
	(149) M/CI de César...		
	(150) CI que estava... ou / que tinha / não... "che stava" +		
	(151) M ou seja / César / ahm... César tinha conquistado a... a gália		
	(152) CI pois...		
	(...)		
	(10) M e pompeu / "geloso" / da glória //	131	
	(11) CI (IND)		
	(12) M con- / ficou / deve ser ficou contente // da glória de César / que estava		
	(13) CI conquistando		
	(14) M/CI a gália //		
	(155) CI olha / exer-... este nome é o exército / o que é que estavas a dizer que era?	128	43
	(156) M morreu durante uma...		
	(157) CI ai disseste a guerra / guerra... 'tá aqui exército		
	(...)		
	(169) M “ripresero così” / “le guerre civili” / também guerra não é	129	
	(...)		
	(4) M ahm... deve ser muito tempo // o infante crasso morre durante uma +	131	
	(5) CI tu disseste / da outra vez / uma...		
	(6) M guerra?		
	(7) CI acho que tu não disseste guerra		
	(8) M batalha?		
	(9) CI uma batalha / em ásia		

(166) M	(SIM) “confine tra italia romana” / “la galia”... “ed exclamando”	129	44
(167) CI	nós estamos a ler como se fosse latim		
(182) CI	(INT) mas que é "popolo"?	129	45
(183) M	o povo / deve ser / "popolo"...		
Cf:			
(114) M	seguidamente para o governo // “fu amico” // depois é... “fu amico del” / [po'polo] //	134	
(115) CI	“popolo” não sei (IND)		
(116) M	amigo do povo		
(15) M	“persuase” / “ il senato” // presidiu o senato // a...	131	46
(16) CI	[dixi ^a r ^a r-] / “nemico della patria” / ahm + // (IND)		
(17) M	agora / “a capo delle” // “sue fedeli” / “miliz”- (SIL) militar?		
(18) CI	"milizie" / "milizie" //		
(31) M	constituindo... (SIL)	131	47
(32) CI	pois e agora? //		
(33) M	um...		
(34) CI	triunvirato / “o governo di tre” // então / então só se metemos só isto / gneu pompeu e licínio / e não metemos constituindo //		
(39) M	o acordo não durou muito tempo / o infante crasso morre durante uma batalha na ásia e pompeu // “geloso” deve ser triste	132	48
(40) CI	triste / dessa glória		
(41) M	dessa glória de César		
(42) CI/M	que estava conquistando a gália		
(43) CI	ai credo / parece que não faz nenhum sentido // e como é que metemos? (...)		
(44) M	e / pompeu // triste... //		
(45) CI	triste com o sucedido não é?		
(46) M	podemos pôr		
(47) CI	(IND) triste / com o sucedido		
(48) M	ou seja // com / a vitória... // de César // conquistou a Gália		
Cf:			
(131) M	(...) “geloso” / “geloso” vem de gelo... // quando tu estás com...	135	
(132) CI	{rindo} com frio		
(133) M	{rindo} quando estás triste... ficas gelada // então não é?		
(134) CI	ai nossa senhora... // então “geloso” / triste / foi por causa da morte lá do coiso / não é?		
(135) M	um dois três quatro cinco... seis / “geloso” // o acordo não durou / deve ser muito / no entanto crasso morreu durante uma batalha na ásia / pompeu / “geloso” // dessa / glória de César (SIL) temos / uma morte // uma morte / então porquê? / então quando morre alguém tu ficas triste {CI ri} ou ris-te?		
(69) CI	vamos ver este? // “qual te parece ser o significado em português das palavras expressões abaixo indicadas?” / “explica o raciocínio que seguiste em cada alínea” / então agora temos que ir ver / conforme / a frase em que está / não é?	133	49
(70) M	“cesare governò la repubblica insieme ad altri” (SIL) com a ajuda // “ad altri” / com a ajuda / deve ser... //	133	50

	<p>Cf:</p> <p>(127) M césar governou a república “insieme” / “ad” / com a ajuda / ajuda / ajuda de dois generais // então... // pelo contexto</p>	135	
	<p>(85) CI isto deve ser / seguidamente</p> <p>(86) M hm hm //</p> <p>(87) CI pode ser... // {em voz muito baixa} isto deve ser vida</p> <p>(88) M “cesare diventò daquel momento dittatore”...</p> <p>(89) CI isso deve ser vida / não é? //</p> <p>(90) M governou... (SIL) seguidamente?</p> <p>(91) CI sei lá (SIL)</p> <p>Cf:</p> <p>(142) CI então / seguidamente + // porque também é muito parecido com o português // então não é? // não é?</p> <p>(143) M é</p> <p>(144) CI “saggiamente”... seguidamente / pelo contexto da frase</p> <p>(145) M {em voz baixa} porque é um advérbio (IND) porque fica melhor</p> <p>(146) CI não ouviste o grupo delas dizer também pelo contexto?</p>	133	51
	<p>(96) M como é que se diz ahm... // deve ser frente do exército // aqui / à frente / ele coman- / comanda o seu exército // será? (SIL)</p> <p>(97) CI é capaz de ser // não sei... //</p> <p>(98) M “senato a” [dixi-] / [di-xi] [ʳʳlo] “nemico della patria” / e a (IND) “el comando”... (SIL) agora “a capo” (IND)</p> <p>(99) CI "a capo"...</p> <p>(100) M a cabo / da sua / [fi'déle] // dos // ahm... // dos seus / “milizie” / militares (...)</p> <p>(120) M “addolorato pela morte del suo capo” / “capo” // capitão // “si”... / olha // ahm... o povo / “addolorato” / deve ser adorado e indignado pela morte do seu // deve ser capitão // revoltou-se contra / ahm... ahm... hum? // no ano / quarenta e quatro / primeiro</p> <p>(121) CI então metemos... aqui... capitão? (SIL)</p> <p>(122) M capitão ou cabo é a mesma coisa</p> <p>(123) CI pois é (...)</p> <p>(140) CI {redacção da resposta} olha “capo”... isto também foi por causa da frase não é? / pelo contexto não é? //</p> <p>(141) M foi // então e foi a primeira palavra que me veio à cabeça</p>	134	52
	<p>(100) M (...) “fiumicello” (SIL) “fiumi”- + / fumo //</p>	134	53
	<p>(102) M “vicino” não será vizinho? // o vizinho “rhimini” // um... // “fiumicello” deve ser uma profissão / então não é? // mas também não estou a ver qual (SIL)</p> <p>(103) CI {em voz muito baixa} profissão?...</p> <p>(104) M o que é que é “fiumicello”?</p> <p>(105) CI pois... // sei lá</p> <p>(106) M o que é que te parece?</p> <p>(107) CI não parece nada // deve ser alguém com esse nome // com isto... (SIL) porque ele depois diz qualquer coisa...</p>	134	54

(108) M	diz // “il dado é tratto” // “il dado” // dar / “é tratto” / tem que cumprir com o trato que fez // márcio contra pompeu // “ripresero” / repreendendo / “cosí” / na guerra // a g- // contra a guerra civil / estava e	134	55
(110) M	depois césar / “diventò” // “da quel m”- / daquele momento / “ditta”- / “dittatore”	134	56
(111) CI	(INT) ditator (IND) vida		
(112) M	dizer // dizia / a vida / para o governo / seguidamente		
(130) CI	oh / e a segunda também é pelo contexto {riso}	135	57
(131) M	é tudo pelo contexto		
(150) CI	pois é / olha lá / este “geloso” não é zeloso ? // =aparentemente CI ouviu um comentário de outro grupo=	136	58
(151) M	zeloso?		
(152) CI	sim		
(...)			
(156) CI	mas agora temos que mudar isto //		
(157) M	zeloso + / zelar		
(158) CI	pois //		
(159) M	então + / e agora... (SIL) então e agora qual é a justificação?		
	=silêncio de mais de 1 minuto=		
(160) M	ora bem / “senato” + / “a dichi”- / “nemico della patria” / e atribuiu o comando do exército? / fica mal // eu vou pôr em frente		
(161) CI	eu também / em frente {rindo} //		
(162) M	porque ele devia ir à frente do exército / a comandar {risos} //		
	comandava aquilo tudo		
(163) CI	ai / e esta //		
(164) M	a pior é a última		
(182) CI	{em voz baixa} quisesse... quisesse tornar-se... // rei? //	137	59
(183) M	“alcuni senatori” / temendo que // quisesse tornar-se rei // organizou uma... // é isso // não é?		
(184) CI	{ri} acho que é assim		
(185) M	quisesse tornar-se rei / rei porque / rei está entre parêntesis / e no latim é *rei res re* / não é?		
	=ouve-se ao fundo a discussão do grupo três=		
(186) CI	quisesse tornar-se rei / visto que + / o que é que nós metemos?		
(187) M	visto que... / rei... em latim... // é rei // então não é? //		
(188) CI	deve ser isso		
(189) M	só nos falta essa “fiumicello” (SIL) ele / o grande / conquistador / agora / capitão // da sua // “fedeli” / fiel / militar / volta à itália // passou / em // “rubicone” / um “fiumicello” / vizinho “rimini” // vizinho “rimini” / um “fiumicello” // pois / “confine” // “tra italia / romana” / e a gália // exclamando //	137	60
(190) CI	{suspirando} ai		
(191) M	pelo que eu percebi é que / ele fez um trato / e o outro / não... não queria cumprir esse trato então portanto ele diz / “il dado é tratto”		
(192) CI	pois {riso} / ficas a / saber na mesma o que é o (IND) (SIL)		

	(199) M ora bem / “preenche o quadro seguinte com as informações que consegues recolher do texto “ B // “explicitando as”... / explicitando / “as estratégias que te permitiram realizar esta tarefa” / o quê? // júlio César // “wurde” (SIL) morreu? // (...)	137	61
	(203) M não tem // júlio César morreu no ano cinquenta e nove // não sei quê cônsul + Cf: (220) M isto não é / isto não é morreu // então isto é cônsul + (SIL) não é =silêncio de vários minutos= (221) M então / júlio César // torna-se (SIL) no ano cinquenta e nove... antes de cristo // cinco anos depois... (SIL) que é isto? // vai p'ra gália // (222) CI cinco anos depois em cinquenta e oito?	138	
	(226) CI (IND) // em cinquenta e oito este // este // nasce / na gália / (IND) // não é?	138	62
	(237) M de cinquenta e oito a cinquenta... // cinquent- então mas andam p'ra trás? (238) CI {ri} (SIL) ou entre... (239) M entre cinquenta e oito e cinquenta (SIL) (240) CI nós também não temos que traduzir (IND)	139	63
	(242) CI “romischen provinzen” é províncias romanas // {risos} isto é gália //	139	64
	(248) CI não percebo nada disto // o que é isto? (...) =tenta ler algumas palavras= de cinquenta e oito a cinquenta (IND) (249) M então... inventa	139	65
	(250) CI olha / isto é o nome de um homem qualquer // não é? (251) M “durch erfolge” (...) (252) CI isto é doutro isto é doutro isto é doutro Cf: (305) M (...) e isto? / “spitze”? (306) CI isso é o nome de algum (307) M dia / “spitze” + (308) CI dia “spitze” / dos romanos? (309) M sim // (340) CI aí... isto não tem coisa nenhum //	139	66
	(253) M isto deve ser guerra // em inglês é guerra // César... // isto é morte (...) (270) CI “wurde” / “die” (271) M morre / no dia (...) (272) CI {em voz baixa} morre... // (273) M ou reina ou... (SIL) isto está difícil (SIL) Cf: (278) M (...) “begann” / “begin began begun” / começando / oi / então isto não é do inglês?	139	67
	(259) M então... o duque // er- não sei quê / e / os seus / companheiros / deram / guerra / César (IND) morre... (SIL)	139	68

	(264) CI ó pá... o que é que a gente mete? / olha quinta / vamos p'ra quinta // césar // “marschierte”	139	69
	(265) M militar em roma //		
	Cf:		
	(285) M onde é que está? // “wurde” / césar / marchava / na roma + (SIL)	140	
	Cf:		
	(317) M militar em roma? //	141	
	(318) CI agora a quarta		
	=silêncio de cerca de 1 minuto=		
	(319) M (...) =tenta ler algumas palavras= ai / como é que as pessoas conseguem dizer isto?		
	(320) CI olha esta frase deve ser / césar // não sei quê em roma // “marschierte”...		
	(321) M marchou		
	(322) CI marchou em roma?		
	(274) M césar... “wurde” / o que é “wurde”?	140	70
	(275) CI ó pá deve ser morre		
	(276) M é / morre no ano cinquenta e nove e depois torna a governar no ano quarenta e quatro {risos} // quantas vezes é que ele morre?		
	(287) M ó I // o que é que quer dizer “wurde”?	140	71
	(298) CI começando sem // “seine” deve ser sem / não é? // estás na oito?	140	72
	(299) M sim / sem... tal tal tal / põe reticências // acabada a guerra	141	73
	(300) CI acabada? //		
	(301) M deve ser (SIL)		
	(303) M um dia? / onde é que estás a ver um dia?	141	74
	(304) CI pá “die” / não é? (IND) / “des romischen” / os romanos? / “des romischen”		
	(325) M “vertriebe” / sem ganhar //	141	75
	(326) CI então / ó / isso / olha isso sei eu		
	(327) M sem... ganhar // e... o fim... (IND) e o fim...		
	(328) CI (IND)		
	(329) M e acabou / espera aí / e acabou... sem ganhar		
	(255) C (...) na B / dizemos // vê se isto tem alguma parecença com o... sei lá / com o inglês ou qualquer coisa // bem estas terminações e estes acentos...	149	76
	(256) I mas é (IND) isto parece-se com o inglês / algumas		
	(257) C pois mas é que não vi ainda aqui nenhuma palavra que me lembrasse assim logo o inglês		

	(275) C ambos falam da gália / ambos falam de júlio César (...)	149	77
	(295) C as conquistas de júlio César...	150	
	(296) AP (INT) sim		
	(297) C e as mudanças de poder eu estou nesta // como fala aqui em muitos / quer dizer que podia ter havido...		
	(298) AP (INT) sim		
	(299) C olha / governo de não sei quê		
	(300) AP pois / e também aqui / César e a morte de Pompeu		
	(301) C morre / as mudanças do poder		
	(302) AP sim		
	(303) C ou as conquistas / temos então esta? (...)		
	(308) AP é melhor analisar (IND)	151	
	(309) C vê se fala aqui de algumas terras assim que mostre... / olha / [kõ'kistº] / não sei quê conquistou a gália inteir / toda a Gália (...)		
	(311) C então podíamos dizer que era esta e retirávamos do texto palavras que mostrem a conquista... poder... mudanças de poder... repúb- república não (SIL) (...)		
	(342) AP nós falámos disso em latim	152	
	(343) C (SIM) no caderno de latim este apontamento		
	(313) C ninguém sabe em que ano foram as conquistas +	151	78
	(314) AP não		
	(315) C e no livro de latim não aparece? / mas ninguém trouxe pois não?		
	(330) C olha / isto aqui lembra-me o inglês / [big-] ahm... inglês *began* é começou	151	79
	(364) C aqui fala em terras / assim em várias... (SIL) olha / qualquer coisa terminou... vamos tentar apanhar alguma coisa do texto / não sei quê... conquista inteira da gália // (IND) da Bélgica sei lá / parte "della" não sei quê e da Alemanha e // o canal da / ['manica] / 'tá bem / ãhãhãh... qualquer coisa	152	80
	(388) C sim / olha podíamos retirar do texto palavras que falem... // podíamos pôr / em palavras como... tal tal tal tal / e depois explicar que no nosso livro fala de júlio César... e mais não sei quê // então?	153	81
	(389) AP como é que vamos fazer isso		
	(390) C a partir de palavras como... / e agora temos...		
	(391) AP {escrevendo} a / partir / de palavras / não foi bem palavras foi mais por expressões		
	(392) C não / foi por palavras / uma aqui / república aqui... expansão ali... // palavras como / dois pontos / então...		
	(404) C olha / podemos pôr também guerra civil para as mudanças de poder (...)	154	82
	(409) C como aparecem vários nomes e fala de várias mortes...		
	(410) AP sim +		
	(411) C não é? / pode ter a ver com... com rei... com... com chefes de poder... / qualquer coisa não é? //		

	(414) AP podemos perguntar ao professor o que é que quer dizer... em que é que consistiu o triunvirato	154	83
	(1) C então pronto / vamos ler e vamos ver se apanhamos alguma coisa? (2) AP vamos (SIL) (3) C então qualquer coisa conquistou / toda a gália // qualquer / que é que é isto? // qualquer coisa parte da... / deve ter sido a... as terras todas que conquistou / não é? (4) AP hm hm (5) C conquistou toda a gália... não sei quê... mais não sei quantos... // a germânia...// até // (IND) e chegou não sei onde a actual inglaterra (6) AP exacto (7) C o César governou a república // (8) AP [~isi'ére]? / não // (9) C deve ser / governou a república... qualquer coisa com a ajuda de dois generais	155	84
	(14) AP um... triunvirato / o governo... de três (15) C não chegaste a perguntar à professora de história o que é que era isto pois não? (16) AP pois não / não perguntei (17) C okay / o acordo... (18) AP (INT) havia qualquer coisa... / espera aí	155	85
	(20) AP "geloso della" / ahm... desejoso dessa glória?	155	86
	(26) AP (IND) "allora" não é... (27) C então pois não? // (28) AP "allora"? // não sei //	155	87
	(42) AP "diventò" / "da quel momento dittatore" (43) C ahm... espera aí / tentou... qualquer coisa / naquele momento... (44) AP ahm... ditado da vida (45) C ditar a vida? // (46) AP ditar... // (47) C a vida e governo (IND)	156	88
	(50) AP aqui / um governo ['sâgiam~êtel] tem a ver com sangue / talvez / não? (51) C sim / deve ser assim friamente ou qualquer coisa do género //	156	89
	(56) C "alcuni senatori però"... porém algum senador... temendo (SIL) (57) AP esta é uma das que nós temos depois que traduzir // [xé]... (IND) (58) C {em voz baixa} talvez esta... vont- / não (59) AP veloz? (60) C não / eu estou mais p'ra esta vontade... / não sei / vá / re... organizou uma //	156	90
	(74) C então 'pera aí / deixa ver (SIL) o que é que é ['égli]? / aí é que está o problema (75) AP o quê? (76) C começa com "egli conquistò" / o que é que isso querará dizer? / alguém conquistou (77) AP podemos perguntar se isso é um nome próprio //	157	91

	<p>(78) C não me parece //</p> <p>(79) AP mas tem... “egli conquistò l’intera gallia”</p> <p>(80) C {dirigindo-se a P} a primeira palavra do texto não é um nome próprio pois não?</p> <p>(81) P não</p> <p>(82) AP o que é que isso quererá dizer? //</p> <p>(83) C talvez ele... //</p> <p>(84) AP conquistou a gália inteira? //</p> <p>(85) C pomos foram conquistadas / eu acho que é mais fácil</p>		
	<p>(89) C então sendo assim tens de dizer desde... até... (...) olha que isto é um resumo também não temos que pôr aqui tudo (...) desde a gália até à actual inglaterra / não é? (SIL) {redacção do texto} então / ahm... César governava a república com a ajuda de dois generais</p> <p>(90) AP sim / mas isso é um resumo</p> <p>(91) C sim tudo bem mas... isto é uma ideia importante / se não pões assim como é que pões?</p> <p>(...)</p> <p>(118) AP não vais contar a história pois não?</p> <p>(...)</p> <p>(169) C hm hm (SIL) então pomos César ficou então a governar / governador este que era amigo... // governador este que distribuía terras pelo povo... / não / amigo do povo... vírgula / que distribuía terras pelos seus soldados e construía pontes</p> <p>(170) AP (INT) estás a fazer uma tradução</p> <p>(171) C então como é que se diz isto de forma reduzida? // diz-me // aí é que está o problema</p>	157	92
	<p>(131) C (...) convém leres o que está p’ra trás p’ra apanhares a história não é?//</p> <p>(...)</p> <p>(137) C calma / convém entendermos o que é que está p’ra trás (...)</p>	158	93
	<p>(134) AP retorna à... (SIL) “il dado é tratto” deve ser... o prometido é devido</p> <p>(135) C exacto / deve ser qualquer coisa do género // então espera...</p>	159	94
	<p>(150) AP não mas é assim... estávamos no ano quarenta e quatro</p> <p>(151) C (INT) não porque isso é no fim entendes? / ainda temos mais umas</p> <p>(152) AP (INT) mas espera // porque... é assim / neste ano... a população estava...</p> <p>(153) C não sabes se foi neste ano / depois disto... depois disto passou-se isto//</p> <p>(154) AP pronto / e isto foi neste ano</p> <p>(155) C isto não foi / então isto foi antes</p> <p>(156) AP espera...</p> <p>(157) C eu espero / não vou p’ra lado nenhum</p> <p>(158) AP no ano quarenta e quatro a população estava... ahm... indignada</p> <p>(159) C (INT) sim mas primeiro ainda temos que resumir isto</p> <p>(...)</p> <p>(163) C tu comesas a construir a casa pelo... pelo... por baixo não é por cima</p>	159	95

	(179) C (...) (SIL) ou seja quando ele morreu lá o senador com medo que acontecesse qualquer coisa / organizou alguma coisa o quê não sei / então o povo // o povo indignado pela morte do seu capitão / revoltou-se contra / contra o que o tinha organizado porque “congiurati” / “congiura” tem a ver / revoltou-se contra o que o tal senador tinha... organizado (...)	160	96
	(220) AP sim // então o que é isto? / eu não consigo... (221) C [kõgiu-] / “congiurati” / “congiura” (222) AP mas tens... conjurar também não dá // vê no latim por exemplo (...)	162	
	(230) AP não sei... // {em voz baixa} conjura (231) C agora calma // “congiurati” (SIL) é pá isto deve ter sido p'raí alguma... (IND) // alguma legislação? / não (232) AP conjura... // (233) C não será legislação pois não? // não há por aí nenhum dicionário? {rindo} (234) AP conspiração?		
	(210) AP “alcuni senatori” // (211) C a mim lembra-me algum senador não sei porquê //	161	97
	(245) C “volesse diventare re” (SIL) então / isto deve ser vontade // de... // (246) AP de... / divinizar? (247) C {rindo} ai divinizar / andas a ver muitos filmes	163	98
	(258) C {rindo} falta um minuto p'ra tocar / okay arranja uma palavra rápido (259) AP constituição (260) C uma constituição okay // constituição... legislação... // então / uma nova constituição // (261) AP tu não sabes se era nova (262) C então... já tinha de haver uma constituição... ou não? / eles andavam ali assim...	163	99
	(266) C ó pá e agora devíamos mostrar que... // que... assim íamos relacionando as coisas // estou a dizer alguma coisa de jeito? (267) AP (IND) (268) C então e como é que havemos de dizer? // relacionando... relacionando cada parágrafo com o parágrafo anterior (269) AP (SIM) tentando... tentando captar as ideias... principais (270) C isso é o que nós temos que fazer para a tradução // o que eu estava a tentar dizer era que íamos relacionando cada parágrafo com o parágrafo anterior (IND) com cabeça tronco e membros (271) AP podemos colocar mesmo assim (...) (272) C sendo-nos assim possível entendermos a história // não é? (...)	163	100
	(275) AP {em voz baixa} nós aqui também podíamos colocar com idas e voltas (276) C (IND) (277) AP tentando... pescar um bocado daqui... um bocado dali (278) C sim mas então também tinhas que pôr global porque a primeira vez	164	

	lemos tudo do início ao fim entendes? // nós se pomos aqui temos que pôr mais / porque no fundo usámos um bocadinho de tudo		
(280) AP	mas... mas talvez aqui o italiano não nos ajudasse muito / talvez a proximidade com o português // foi mais aí	164	101
(281) C	talvez algumas palavras sejam parecidas com o português então?		
(282) AP	sim... algumas... /		
(302) C	(SIM) mas é assim / aqui só nos pede o texto A / ainda não estão a falar nada do texto B	165	102
(303) I	pois / mas se... sei lá a gente podia ver mais ou menos o que é quer dizer em alemão e depois (IND)		
(312) C	(...) (SIL) então espera o que é que pomos nesta palavra? / César governou a república // eu digo que é com o auxílio de dois generais / e tu o que é que dizes? //	165	103
(313) AP	{em voz baixa} com o auxílio também //		
(314) C	então pronto / “altri” pomos auxílio?		
(315) I	auxílio (IND)?		
(316) C	auxílio / para justificarmos pomos... (SIL)		
(317) AP	(IND)		
(318) C	ó pá é o que nos soa melhor / não é?		
(319) I	por causa do contexto		
(321) AP	“geloso”	165	104
(322) C	e nós pusemos... traduzimos qualquer coisa com inveja não foi?		
(323) AP	sim // nós pusemos com inveja		
(324) I	mas é que zeloso... zelar é uma pessoa que... zela		
(325) C	(INT) zeloso é com z		
(326) I	pois		
(329) C	exacto / nós pusemos que como ele estava a conquistar a gália... porque sendo assim já não tem nada a ver com a nossa tradução	166	105
(330) AP	pois não		
(331) C	(SIM) sendo assim a nossa tradução estava mal // então pomos invejoso (SIL) {rindo} agora a justificação? // como... como o... o César estava a ter... estava a ter sucesso nas conquistas / na gália / deduzimos que ele teria inveja {ri} / não estou a ver mais nada // que ele teria inveja da glória		
(332) AP	por causa do contexto //		
(333) C	pomos novamente por causa do contexto então? // então mas vamos pôr por causa do contexto em todas (SIL) bem pronto / por causa do contexto olha		
(346) I	então como é que é? / por causa do contexto mais uma vez	166	106
(347) C	não {risos} é que se até agora justificámos assim não estou a ver como é que vamos justificar agora (SIL) ó pá mas ao fim e ao cabo é porque nós... por umas palavras e por outras vemos o que fica melhor //		

	(372) C sim é capaz // então // então / o grande conquistador... ahm... a cabo do seu... “fidele” fiel qualquer coisa //	167	107
	(373) I a cabo...		
	(374) C sim mas espera / outra palavra... ahm... (SIL) “a capo”... / como é que tu dizes em português?		
	(375) I pois é		
	(376) C a mandado? / a mandado não		
	(377) I acho que... não sei		
	(378) C como é que é AP? / fala //		
	(379) AP cumprindo ordens //		
	(380) C cumprindo ordens é a mandado acho eu		
	(381) AP pois é //		
	(382) I acho que... a mandado		
	(383) AP então pomos a mandado?		
	(384) C não mas diz / achas?		
	(385) AP sim (SIL)		
	(386) C aqui podemos pôr que nos lembrava a cabo e que a cabo... / em português que nos lembrava a cabo e... a cabo não dava... // não não estou a dizer nada de jeito já percebi		
	(387) AP não é que... o que é que o cabo tem a ver com mandado? / mandar? / o cabo manda?		
	(388) C não (SIL)		
	(391) C vá para pormos pelo menos os... os significados de cada um // “fiumicello” (SIL) realmente não sei / acho que é melhor passarmos já p’ra próxima	168	108
	(394) C sang-... / é aquela palavra	168	109
	(395) AP é sangue... que nós		
	(396) C (INT) não foi severamente?		
	(397) AP não / nós colocámos que foi... com muita... com muitas mortes que tu traduziste		
	(398) C com mortes?		
	(399) AP sim / o sangue porque nós dissemos que isto parecia... o governo...		
	(400) C era... um governo ditador que governou + // como é que... como é que César governava?		
	(401) I era...		
	(402) C uma ditadura / era um governo + //		
	(403) I governava... não é severamente / é... //		
	(404) AP rígido		
	(405) C rigidamente? //		
	(406) I é deve ser (...)		
	(407) C então... porque se fala de um governo... ditatorial não é?		
	(412) C (IND – aparentemente leitura do enunciado) ai meu deus... / okay primeira frase / é assim / {para I} tu... vais ler a primeira frase e vais ver o que é que tu entendeste / e pões aqui / e depois dizes como é que chegaste a essa conclusão //	168	110

(425) I	(SIM) depois de cristo	169	111
(426) C	ai isto é depois de cristo? / então... / perdi-me (...)		
(427) I	só que eu não sei o que é que esta palavra quer dizer		
(428) C	então... tem de ser antes // se ele foi... / se isto é assim não é? se foi		
	cônsul no ano cinquenta e nove... isto quer dizer e / não é?		
	(...)		
(430) C	e / qualquer coisa no ano cinquenta e oito //		
	(...)		
(443) C	então é a c // então faz sentido porque os anos antes de cristo é /		
	cinquenta e nove... cinquenta e oito		
(444) AP	exacto		
(445) C	já faz sentido		
(447) C	então espera / aconteceu qualquer coisa no ano cinquenta e nove ao	169	112
	júlio César e depois... no ano cinquenta e oito... / cinco anos depois? / não		
(448) I	pois... isto... isto quer dizer cinco anos / só não sei é se isto... está		
	inserido aqui		
(449) C	hm hm		
(450) I	ou se... é só na frase //		
(451) C	porque... cinco anos depois de cinquenta e nove não são cinquenta e		
	oito {ri}		
(453) C	então... o júlio César... / isto é foi?	169	113
(454) I	sim acho que sim		
(455) C	foi no ano cinquenta e nove a c cônsul / faz sentido?	170	
(456) I	sim // só aqui é que eu não sei... //		
(457) C	não precisamos de arranjar a frase toda é só o que retirarmos		
(463) C	agora o que isto quererá dizer? // tens dicionário?	170	114
(475) C	mas agora... o que é que um procônsul? //	170	115
(476) I	não sei // (IND)		
(477) AP	mas também é só as informações que conseguimos recolher / também		
	não é preciso...		
(478) I	exacto //		
(495) C	então... reticências porque falta-nos aqui uma palavra //	171	116
	(...)		
(527) C	o governador César p'raí / não o governador não serve // então / isto	172	
	não sabes o que é que quer dizer pois não?		
(528) I	não		
(529) C	então pomos reticências //		
	(...)		
(659) C	então / César... em roma // {rindo} reticências reticências	176	
(660) I	exacto (...)		
(661) C	César em roma / reticências / e / reticências {rindo} é uma frase que		
	faz todo o sentido //		

(522) I	(IND) o senhor que foi (IND) de César talvez	172	117
(523) C	talvez não / era o... quem governava era César / daí o senhor		
(524) I	exacto //		
(525) C	o governador César p'raí / não o governador não serve		
(...)			
(535) C	{rindo} não // então e esta parte aqui? / podemos traduzir por o governado César? (SIL)		
(536) I	também podemos traduzir por senhor não é? //		
(537) C	traduzimos então senhor César / traduzimos à letra olha		
(547) C	mais alguma coisa?	172	118
(548) I	o senado romano... ele... ele fez qualquer coisa com o senado romano com... o “sorge”		
(549) C	então... num mandato longo / é vírgula logo a seguir? / então o senado + // o senado romano +		
(550) I	sim / o senado romano... com o “sorge”		
(551) C	então... reticências... com + //		
(552) I	(IND) é... com o “sorge”...		
(553) C	com quê?		
(554) I	é que isto... “mit” é com estás a ver?		
(555) C	hm hm		
(556) I	isto é... parece ser um nome //		
(557) C	então pomos / com... e pomos lá o nome // deve ser um nome próprio / mais reticências...	173	
(561) C	que remédio / no outro era pelo contexto pelo contexto / aqui é... sempre o mesmo (SIL) ou seja / o conhecimento de algumas palavras em alemão... da I {ri} que nós...	173	119
(597) C	então... deixa ver se o texto dá p'ra dar algum sentido / júlio César foi cônsul de não sei quando a não sei quando / cinco anos depois qualquer coisa parágrafo / cinquenta e oito a... quer dizer isto está a contar o que se foi passando ao longo da sua vida / ele... ele fez qualquer coisa nas províncias romanas / e o seu... senhor César... / deve ser o pai do César porque o César (IND) não é nada {rindo} // num mandato longo... o senado romano... / ou seja... e depois o júlio César governou durante esse tempo // e o que é que aparece agora? //	174	120
(643) AP	e pelo contexto ó meninas / esperem aí	175	121
(644) C	qual contexto? / se nós não conhecemos palavra nenhuma como é que chegamos ao contexto? {rindo}		
(645) AP	sei lá / aí também... já me está aqui a dar qualquer coisa		
(...)			
(648) C	(...) nós aqui atrás... podíamos então pôr o contexto que a AP dizia porque nós fomos ler tudo o que já tínhamos para ver se entendíamos melhor / portanto aqui também podemos pôr... e pelo contexto //		
(646) C	não / aqui também podemos pôr parecença com o português porque... província parece	175	122
(653) I	“marschierte” / acho que isto é marchar / em roma... “ein und”... / isto é que... não sei esta palavra nem esta nem esta	175	123

	<p>(654) AP temos que chamar o hitler</p> <p>(655) C {rindo} ai... deixa-o lá estar enterradinho (...)</p> <p>(656) I isto é um verbo de partícula separável</p> <p>(657) C ai... é um verbo de partícula separável... não sei se estás a ver</p> <p>(658) I não tenho a certeza... mas como acaba / isto é... é a frase principal // é uma das orações (IND) só não sei se as outras palavras são importantes</p> <p>(659) C então / César... em roma // {rindo} reticências reticências</p> <p>(660) I exacto (...)</p> <p>(661) C César em roma / reticências / e / reticências {rindo} é uma frase que faz todo o sentido //</p>	176	
	<p>(391) N (...) olha / vamos tentar ler o texto primeiro / este texto A a ver se a gente percebe alguma coisa do que está escrito // depois de conquistar a gália...</p> <p>(392) Cr (INT) pr'a já fala da república</p> <p>(393) N isto também está a falar da gália / espera aí / (IND)</p> <p>(394) CS pode ser a expansão do império romano e a conquista da gália e da hispânia</p> <p>(395) N (IND) atravessou o canal da... mancha // (IND) na actual inglaterra</p> <p>(396) CS não / não é / é as mudanças de poder é as mudanças de poder</p> <p>(397) N não / não é júlio César</p> <p>(398) CS é é //</p> <p>(399) N César governou a república... // não sei / ao mesmo tempo de dois generais</p> <p>(400) CS (INT) olha / o governo "saggiamente"</p> <p>(401) N não sei quem pompeio e lícínio crasso // constituindo... "cosí" / {em voz baixa} não sei o que é / o triunvirato / governo de três // acordo / de acordo?</p> <p>(402) CS {em voz baixa} olha / não estou a perceber nada disto / só sei que fala em César</p> <p>(403) N (SIM) ahm... o infante crasso morre... morreu durante uma expedição... à ásia pompeio / "geloso" {riso} / não sei quem César... que estava a conquistar a gália</p> <p>(404) CS (INT) isto fala de uma guerra civil</p> <p>(405) N persuadiu o senado a (IND)</p> <p>(...)</p> <p>(408) Cr principalmente esses nomes / crasso (...)</p> <p>(409) N o grande conquistador... //</p> <p>(410) CS isto fala de qualquer (IND)</p> <p>(411) N (SIM) voltou à Itália / passou o... não sei quem (IND) marchou contra pompeio // a guerra civil</p> <p>(412) Cr (INT) é verdade mas isto são textos diferentes...</p> <p>(413) N que terminou com a vitória de César e a morte do pompeio // César... não sei quem ditador // governou... "saggiamente" / não sei quem é isto</p> <p>(414) CS (SIM) pois é (SIL) quer dizer...</p> <p>(415) Cr não / não é nada / é o mesmo</p> <p>(416) CS é o mesmo / nós é que não percebemos nada</p> <p>(417) N (SIM) distribuiu muita terra... ao não sei quem soldados... // construiu pontes... estradas e aquedutos</p> <p>(418) CS (SIM) eu acho... eu aposto no último // não fala em Espanha pois não? // isto fala em Espanha?</p>	189	124
		190	

	(406) Cr estás-te sempre a queixar do latim mas se não fosse o latim agora não eras capaz de traduzir isso / se calhar	189	125
	(422) CS quando é que acabou a república em roma? (423) N espera aí (424) Cr (SIM) foi o que eu fui ver / não diz nada // eu fui ver... foi quando começou o império acho eu // (425) N é assim primeiro houve a monarquia / depois a república e depois... (426) Cr/N o império // (...) (437) CS a vitória de César e a morte de Pompeu / significa que César ficou mudou o poder (438) N (INT) claro (439) CS se calhar era Pompeu antes ou... sei lá / também não percebo nada de história	190	126
	(446) N ambos? / nós só falamos do primeiro / o segundo não percebemos quase nada (447) CS mas também não interessa / mas também não me digas que não percebes aqui ['k ^a izar] ou [s ^a ézar] ou o que é isto //	191	127
	(448) Cr quem é que se lembra... de história de quando é que foi feito o primeiro triunvirato? / demos o ano passado... (449) CS eu não tenho a mínima ideia (...) (451) Cr este é o primeiro triunvirato (452) N em história? / nós não demos em história isso (453) Cr demos sim senhora (454) N foi? / ou foi em latim que a gente também falou... (455) Cr foi a história //	191	128
	(460) Cr (INT) há uma coisa que eu não percebo (...) (462) Cr se César / elegeu o... o Pompeu e o Grasso para o triunvirato porque é que ele depois o mata? // não estou a perceber nada disto / {em voz baixa} se calhar nem sequer estou a dizer alguma coisa certa...	191	129
	(468) CS ditador... / então o império foi antes ou depois da república? (469) N o império foi depois (...) (470) CS o império tem que ser depois / então se ele fica ditador + (471) Cr deve ser o império (472) CS então mudou (473) N porque é assim / o imperador é tipo um ditador // o poder estava todo concentrado nele	191 192	130
	(1) N eu acho que agora devemos começar a tentar primeiro ler o texto A / sim / e a tentar percebê-lo (IND) (...) (6) N e vocês vão dizendo o que é que acham que estão a entender (...) =tentam ler o primeiro parágrafo= e agora o que é que... o que é que vocês perceberam desta frase?	193	131

(93) CS	(SIM) organizou / uma con- / uma o que é isto?	195	141
(94) N	uma conjijj- / e // temendo que (IND)		
(95) CS	pronto não interessa / o povo adorado		
(104) Cr	(INT) da era nascida de cristo	195	142
(105) CS	antes		
(106) N	antes da era +	196	
(107) Cr	nascida de cristo		
(108) CS	antes do nascimento de jesus Cristo		
(116) Cr	alguém sabe da história como é que {riso} // morreu César? //	196	143
(133) Cr	não vamos falar sobre ahm... a inglaterra? //	196	144
(134) N	não / acho que não tem importância nenhuma		
(135) Cr	sobre as conquistas		
(136) N	onde é que isso está?		
(137) CS	está aqui em cima		
(138) N	aonde? // a actual inglaterra		
(139) Cr	(INT) pronto		
(140) N	mas isso é o menos importante que existe		
(141) CS	mas está a falar das conquistas		
(146) N	pronto / o texto inicia-se com... // com o tema das conquistas / não é?	197	145
	(SIL) e agora por parte de quem é que foram estas conquistas?		
(147) CS	não interessa		
(148) Cr	(SIM) por parte de César em relação (IND)		
(149) CS	agora diz... não / quem é o “egli”? / o que é isto? // é um homem ou é alguma coisa? {risos} //		
(150) N	não sei		
(151) Cr	então passa à frente		
(152) CS	deve ser um homem / parece um homem		
(166) CS	diz que o acordo não durou muito tempo...	197	146
(167) N	pois		
(168) CS	porque o infante coiso morreu		
	(...)		
(171) N	não foi... não foi duradoura // já que // um morreu +		
(172) Cr	o filho do gracho //		
(173) N	não não foi o filho // foi ele mesmo //		
	(...)		
(178) CS	{em voz baixa} porque morreu o infante não sei das quantas (SIL) morreu o gracho ou lá como se chama e pompeu / os dois generais / ficando César no poder //	198	
(198) CS	o que é que significa “uccidere”? / como é que se diz matar em latim?	198	147
(205) N	agora / “a que tipos de leitura recorreste para aceder ao conteúdo do texto?” // com tradução simultânea frase a frase / certo?	199	148
(206) CS	eu acho que é // ou então com idas e voltas		
(207) Cr	daqui a pouco são todas {risos}		
(208) N	de todas acho que é... além das idas e voltas é a tradução simultânea / porque a gente ia lendo... e tentar traduzir		

(209) Cr	e também procurámos... compreender frase a frase		
(210) N	também //		
(211) CS	então são três		
(...)			
(212) N	foi uma boa estratégia porque... // os métodos que a gente escolheu deram-nos a oportunidade de compreender o texto (...)		
(213) Cr	o que tu estás a dizer é o que está aqui em cima / nós temos que explicar em que medida é que isso ajudou // eu acho que ajudou porque nós não conhecíamos a língua / não / ao ler o texto de uma só vez / só se conheceres a língua é que ficas a perceber não achas?		
(218) CS	(SIM) não / tu percebes porque associas ao português e ao latim	199	149
(219) Cr	exacto / não percebo minimamente italiano		
(227) CS	ai explicar o raciocínio? / porque... “altri” é parecido com outro / e por causa do contexto na frase	199	150
(228) CS	“geloso” nós há bocado traduzimos por zeloso	200	151
(229) N	onde é que está? / na linha seis / eu acho que é feliz / espera aí / feliz nada esquece / o acordo não durou / “purtropo” (IND) o infante crasso morreu durante uma expedição à ásia e pompeu // {em voz baixa} da glória de César que estava conquistando / {em tom normal} eu acho que é invejoso / é tipo inveja olh’aqui / pompeu não sei quê da glória de César que estava conquistando a gália		
(230) CS	(INT) exacto / invejoso		
(231) Cr	invejoso?		
(232) CS	porque ele o acabou por matar		
(233) N	pois / ele estava com inveja (SIL) e agora / como é que a gente chegou a este		
(234) Cr	(INT) pelo contexto / só // foi só pelo contexto // nem sequer tem parecenças assim muito claras		
(235) CS	gelo / gelo / de coração gelado // pessoa má / pronto //		
(236) N	(IND) que vem de gelo e que gelo vem de frio / e que frio vem de pessoas que não têm sentimentos		
(237) Cr	(INT) não / o frio vem do pólo norte {riso}		
(243) N	como é que se diz? / e a dar-lhe + / o comando do exército // e a atribuir-lhe (...) atribuir está bem? // por causa do contexto / também	200	152
(243) N	(...) “allora” é agora não é?	200	153
(244) CS	é / por causa da semelhança com o português		
(244) CS	(...) “a capo”	200	154
(245) Cr	eu pus assim / fim / por conhecimento de música onde é muito usado / é uma explicação		
(246) N	pois / e é //		
(247) CS	o problema é se é o início {riso}		
(248) N	pronto / ou é fim ou início / não sabemos		
(253) CS	então e o que é o “fiumicello”?	200	155
(254) N	pois / isso é que eu não sei		
(255) Cr	(IND)		
(256) N	vamos passar isto à frente anda lá		

	<p>(256) N (...) “saggiamente” é... vitaliciamente que a gente traduziu / não foi?</p> <p>(257) CS então pronto // não mas tu... quando tu traduziste “saggiamente” não foi... isso / “a vita” é que é vitaliciamente (...) tu puseste vitaliciamente por causa de “dittatore a vita” (...) “saggiamente” é... cegamente //</p> <p>(258) Cr cegamente?</p> <p>(259) N acho que não</p> <p>(260) CS (SIM) é parecido // eu acho que é saga // {em voz baixa} o que é uma saga?</p> <p>(...)</p> <p>(267) Cr não acho que aqui tenha muito a ver</p> <p>(268) N tenta arranjar uma palavra que seja parecida com “saggiamente”</p> <p>(269) CS e governou / sadiamente // de sadia</p> <p>(270) N olha depois aqui o que vem à frente / ele construiu muitas coisas era amigo do povo e governou... sei lá / alegremente</p> <p>Cf:</p> <p>(276) N “saggiamente” e sadiamente + //</p> <p>(277) CS é parecido</p> <p>(268) Cr “geloso” e invejoso // tem tudo a ver</p>	200	156
	<p>(279) N porém / mas / alguns senadores / temendo que... // o que é o “re”? / não estou a perceber nada disto // ah / que se pudesse tornar rei // {riso} não //</p> <p>(280) CS que é “diventare”? //</p> <p>(281) N não sei (...) que pudesse ser rei // eu não sei não estou a perceber nada disto</p> <p>(282) CS nem eu // deixamos</p> <p>(...)</p> <p>(287) CS “volesse” é querer</p> <p>(288) N pois</p> <p>(289) Cr (SIM) exacto / *uol-* / *uolo*</p> <p>(290) CS eu pensava que era voltasse</p> <p>(291) N tem a ver com *uolo* em latim / e tem a ver com...</p> <p>(292) CS *volere* é italiano</p> <p>(293) N com... com o francês “vouloir” (...)</p> <p>(294) Cr querer</p> <p>(295) CS isto é que é inventar</p> <p>(296) N é melhor que não ter nada // então / quisesse... (...) e agora a seguir / “diventare” // quisesse...</p> <p>(297) Cr {em voz baixa} *devenir* // é parecido / *devenir*</p> <p>(298) N o que é isso?</p> <p>(299) Cr {em voz muito baixa} não sei / pergunta à professora de francês (SIL)</p> <p>(300) N quisesse // que... quisesse // pronto eu não sei / mesmo //</p> <p>(301) CS escolher o rei {risos}</p> <p>(302) Cr (IND)</p> <p>(303) N eu acho que é rei</p> <p>(...)</p> <p>(306) CS rei / então se fosse rei porque é que está entre aspas? /</p>	201	157
		202	

(307) N	porque na república não há reis		
(308) CS	pois é / mas como é que se diz rei em italiano? // *rei re re* // {riso} eu decorei isso agora tenho que saber (...)		
(309) N	eu acho / que o... o “diventare” deve ser ser / quisesse ser / quisesse... como é que tu disseste? / tornar-se não é? //		
(310) Cr	{em voz baixa} eu?		
(311) CS	{em voz baixa} “devenir” acho que é tornar {risos}		
(...)			
(315) N	porque é que a gente chegou ao rei?		
(316) Cr	porque não tínhamos outra hipótese		
(317) N	pelas semelhanças (...) pelas semelhanças com o português e o latim		
(318) Cr	como é que sabes... como é que se diz rei em latim? //		
(319) N	eu acho que sei		
(320) CS	pelas semelhanças com o português e ficamos por aí que é melhor		
(321) Cr	eu acho que sim //		
(322) N	e está entre aspas porque... // na república não há reis		
(283) N	então e este “fiumicello”?	201	158
(284) CS	isso para mim parece fumo // um fozozito / um fogo / um incêndio / (IND) mas pelo contexto não tem nada a ver acho eu (...) o que é que disseste?		
(285) Cr	eu disse funesto // não sei o que é que quer dizer mas é bonito {riso} //		
(329) N	mas informações não pode ser só assim uma palavrinha vinda do espaço	203	159
(330) CS	não?		
(331) N	acho que não		
(...)			
(347) N	ó pá isto tem a ver com o que a gente percebe da frase / ir pondo palavras / vírgula / e espaço / não tem nada a ver		
(344) Cr	o que é isso “romischen”?	203	160
(345) N	então / deve ser romanos // províncias romanas		
(346) CS	exacto (SIL) e aqui “gallien” outra vez / “und” é e // e aqui também se devia pôr “und” / que é parecido com o inglês / *and*	203	161
(...)			
(357) CS	“auf” deve ser o de // como *of* / do inglês (...) “beggann” / “beggann” é começo / não? // logo na sétima	204	
(358) N	*war* / olh’aqui na sétima / “war”		
(359) Cr	não tem nada / pode não ter nada a ver (IND)		
(360) CS	mas “beggann” parece ... / parece tipo *begun* do inglês		
(361) N	é / *begin* //		
(362) CS	não sei / pode não ser (...) o que é que isso é pr’a ti / [v ^a R]		
(363) Cr	[u ^o r]		
(364) CS	não é //		
(365) N	não?		
(366) CS	deve ser um verbo // (IND)		
(367) Cr	há aqui tantos “war” / como é que isso pode ser tantas guerras?		
(368) CS	pois isso é um verbo / por isso é que eu estou a dizer que é um verbo		

	<p>(369) Cr “kalender” deve ser calendário //</p> <p>(370) CS é o calendário juliano (...) não / mas não há um calendário com estas (IND)?</p> <p>(371) N não (...) mas há aqui muitos “kalender” / não deve... não é nada calendário</p> <p>(372) CS mas podia ser</p>	204	162
	<p>(275) N “märz” / [m^aRtz]</p> <p>(276) Cr o que é que tu pensas que seja?</p> <p>(277) N março //</p> <p>(278) Cr aonde é que isso está? (...) pode ser (SIL)</p> <p>(279) CS eu cá p’ra mim é marte / mas pronto</p>	204	163
	<p>(388) Cr este / “marschierte”</p> <p>(389) CS não é marchou? / se não é é parecido</p> <p>(390) Cr “in rom” é para onde //</p> <p>(391) N como é que sabes?</p> <p>(392) Cr sei lá</p> <p>(393) N isso é no latim</p> <p>(394) Cr eu sei</p> <p>(395) N então +</p> <p>(396) Cr marchou para roma / também pode ser (...)</p> <p>(405) N “seine” é sem // sem ganhar</p>	204 205 206	164
<p>Diário II Anexo II.1.1b)</p>	<p>AP – Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorreremos a palavras que conhecíamos de outras linguas e tentamos, igualmente, decodificar outras expressões que se pasessem com algo que nós conhecíamos. (...) com a análise dos textos em várias línguas, agora no latim tento com uma primeira leitura captar as ideias principais através de palavras que conheço e retirar o significado de outras pela aproximação com algum vocábulo conhecido.</p> <p>C - A(s) maior(es) dificuldade(s) sentida(s) pelo meu grupo foi (foram) em relação ao segundo texto pois enquanto que no primeiro havia algumas parecenças com o Português, no segundo isso já não acontecia. Outro dos problemas foi o tempo, não conseguimos realizar todas as tarefas que nos foram propostas. Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorreremos sobretudo a uma colega que estuda Alemão. Em relação às outras palavras que ela não conhecia, retirámos o seu significado pelo contexto.</p> <p>CI - Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorreremos a línguas que realmente conhecemos e como em muitas do radical é parecido tentamos descobrir a palavra correspondente.</p> <p>Cr – A(s) maior(es) dificuldade(s) sentida(s) pelo meu grupo foi (foram) identificar as línguas e o significado das palavras. Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorreremos à semelhança das línguas que conhecemos.</p>	207 208 209 210	165

	<p>I - A(s) maior(es) dificuldade(s) sentida(s) pelo meu grupo foi (foram) traduzir o texto, visto que não conhecíamos as línguas (...)</p> <p>Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorreremos às palavras que conhecíamos por alto de ouvir por ai e tentar ver de que maneira as podíamos integrar no contexto. Tentamos resolver as tarefas com alguns conhecimentos que tínhamos da língua, e daí tentar decifra-los.</p>	212	
	<p>M - Após aquele trabalho individual com os textos do Astérix em várias línguas, foi-nos pedido que, em grupo, fizessemos a tradução do texto (...)</p> <p>Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorreremos há leitura mais do que uma vez, depois tirámos as ideias principais, a compreensão, a análise e por último a tradução.</p>	213	
	<p>N - A(s) maior(es) dificuldade(s) sentida(s) pelo meu grupo foi (foram) identificar o significado de alguns vocábulos sem os quais não nos era possível perceber o conteúdo do texto e também identificar a língua com que esses dois textos eram escritos (...)</p> <p>Para resolvermos o melhor possível as tarefas que nos foram propostas recorreremos às línguas por nós estudadas tentando fazer uma espécie de comparação.</p>	214	
<p>Cont. tema Anexo II.1.3</p>	<p>(...) =o professor faz uma leitura expressiva e pausada do texto completo, “Vitórias de César na Gália, na Bretanha e na Germânia”, que as alunas seguem atentamente=</p>	217	166
	<p>(11) P caríssimas / de que assunto... ou assuntos trata o texto? (SIL) qual é o personagem + (...)</p> <p>(13) P júlio César / ahm... e o texto relata... alguns feitos de júlio César / conseguiram captar alguns?</p> <p>(14) N {abana a cabeça dizendo que não}</p> <p>(15) P que fez júlio César? //</p> <p>(16) C tornou-se cônsul</p> <p>(17) P foi cônsul + // foi cônsul / sozinho?</p>	217	167
	<p>(81) P (...) *et fecit eos stipendiarios*</p> <p>(82) N e fê-los... (IND)</p> <p>(83) P à letra diz diz</p> <p>(84) N e fê-los estipendiários</p> <p>(85) P estipendiários / o vocábulo estipendiário existe no português / sabem o que significa? / o que é um estipendiário? / eu sou um estipendiário / os vossos pais são estipendiários / vocês ainda não mas algum dia vão sê-lo...</p> <p>(86) Cr pagam impostos?</p> <p>(87) P exactamente / estipendiário é aquele que paga um estipêndio... e um estipêndio no português é imposto / ou tributo / na altura não lhe chamavam imposto mas tributo</p>	220	168
	<p>(20) P (...) “alterum consulatum” / “alterum” / à letra... significa +</p> <p>(21) AP alto?</p> <p>(22) P -terum / não é *altum* / “alterum” // o que é o *alter ego* / a que é que se aplica o termo *alter ego*? / que esse vocês conhecem // já ouviram falar?</p>	223	169
		224	

	(42) P (...) {relê a linha e meia de texto seguintes} que nos diz aí essa parte do texto? // ahm... identifiquem um ou vários vocábulos ao qual ou quais se possam... agarrar para chegar / à semântica do texto	224	170
	(50) P não / exactamente por esse predicado em que descobrimos... que + / o que é que acontece? // “aliqui” // significa + // “aliqui” // o que é que significa? (SIL) pronome indefinido (SIL) não é muito difícil deduzir este pronome ainda é novo para vocês / mas não é muito difícil deduzir ou é? // vamos supôr que eu sou o César / e que eu como estou aqui todo... orgulhoso... das vitórias que alcancei eu começo aqui a dizer perante todos vocês / pois é / eu sou o melhor de todos... eu sou bom / eu... mereço e quero continuar a ser cônsul / já / não quero interregno nenhum / toda a gente concorda comigo? (51) AP não (52) P pois não / porque nos aparece aí o verbo *contradicere* / então esse “aliqui” significa + // significa + // (53) Al {em voz baixa} algum? (54) P pareceu-me ouvir // pareceu-me ouvir (55) CS alguém? (56) P alguém / melhor... ele está no plural + (57) N/CS alguns	225	171
Entrevista I Anexo II.2	Objectivo do PP: (4) AP ahm... como nós / com este trabalho estamos a tentar... através de outras línguas / chegar... ao significado mais correcto / quando se (IND) os textos / talvez se nós encontrássemos... uma palavra / no texto ou assim / tentar procurar o significado / ahm... com a ajuda de outras línguas que nós... / neste caso eu só tenho poucas / ahm... de que nós... tenhamos conhecimento	236	172
	(10) AP e nós neste projecto é isso que estamos a fazer / é a procurar palavras / que mesmo às vezes muito parecidas umas... não têm nada...	236	173
	(o que considerou mais difícil) (24) AP no fundo era a língua em que estava escrito o texto / porque nós não conhecíamos nada daquilo e... não sabíamos... como é que lhe havíamos de pegar Cf: (26) AP (...) aquelas que eram mais parecidas com o que nós estávamos habituados a lidar eram aquelas mais fáceis	237	174
	(28) AP (INT) para reconhecer... é capaz de não é preciso estudá-la a fundo porque algo que... ahm... se nós encontrarmos uma frase em que nós... se nós soubermos três ou quatro palavras talvez... possamos identificar aquela frase como sendo de uma determinada língua / agora... para a compreender é / porque temos que saber... temos que saber... / a... a estrutura (...)... para reconhecer talvez não seja preciso mas para... para analisar mesmo e compreender a língua... temos que fazer um estudo sobre ela (29) E ahm... lembras-te deste ficha? {mostra a ficha de trabalho da actividade principal} (...) (59) E ora bem / tu alguma vez estudaste italiano? (60) AP não (61) E não / consideras que compreendeste o texto?	237/8 239	175

(62) AP de algum... assim... de alguma forma sim (63) E então + / para se compreender uma língua é necessário estudá-la? (64) AP não {rindo}		
(65) E ahm... fica a pensar então no assunto // quando abordas um texto numa língua que não conheces / com que língua ou línguas a relacionas? (66) AP o português / é mais com o português (67) E e porquê? (68) AP porque é aquela que eu... talvez conheça melhor / porque... há muitas pessoas que conhecem muito bem o inglês e algumas coisas... vão buscar ao inglês / eu a inglês não dou... assim grande coisa / ao francês... a francês pouco... pouco nos... a mim pouco indica alguma coisa porque / também não domino lá muito bem / então a única maneira de eu recorrer normalmente é ao português	239	176
Sobre o texto alemão da Ficha da Actividade Principal, investigadora pergunta de onde lhe veio a certeza, na aula, de que não compreenderia nada do texto alemão: (86) AP essa certeza vem da... de nós não conhecermos / a língua em si / e tudo o que nos aparecia no texto todas as palavras eram... praticamente estranhas	240	177
(114) AP naquela altura... tudo era estranho / talvez agora assim com ajuda e com... / (115) E sim / nessa altura tudo era estranho / e... porque é que tu achas que na altura tudo era estranho e agora já não é tão estranho? (116) AP não é tão estranho... procurando assim... pronto estratégias como agora... com a ajuda foi / porque naquela altura quando olhámos para o texto nem sequer pensávamos em... encontrávamos uma ou outra mas não ligávamos / era aquela isolada / não... não ligávamos	241	178
Objectivo do PP: (2) C daquilo que eu percebi é para... por exemplo se... a partir de uma língua / conhecida / se estamos com um texto numa que nós não conhecemos / se... tendo por base as outras que estudamos... se conseguimos perceber alguma coisa do texto	242	179
Novo olhar sobre o texto alemão (Júlio César) (31) E sim / fala em côsul... e como é que tu sabias que pelo facto de falar em outros côsules tinha a ver com as conquistas? (SIL) (32) C porque eu estudei a latim	243	180
(47) E não sabes porquê... mas pensas muito bem / porque de facto a gália correspondia pelo menos em parte ao que é hoje o território francês / exactamente // ahm... então... tu disseste que o trabalho mais difícil foi com o texto alemão porque não percebiam nada // no entanto... eu perguntei-te agora qual era o assunto e tu conseguiste dizer algumas coisas / então porquê? // se não percebes nada como é que tu consegues + (48) C quer dizer... se calhar não é não percebo nada não é? / pelos nomes das terras... pelos nomes próprios... os números / e... uma ou outra palavra... até lá chego / até sou capaz de lá chegar	243/4	181
(54) C para sabermos falar bastante uma língua convém estudá-la não é? / mas... para ter uma ideia do que uma língua possa ser não é preciso estar a saber... tudo ao	244	182

	pormenor não é?		
	<p>(55) E quando abordas uma língua que não conheces / com que língua ou línguas a relacionas? / e porquê?</p> <p>(56) C com o português porque é minha língua não é? / e... depois talvez com o inglês porque é uma discipli- uma língua de que eu gosto e... compreendo algumas coisas</p> <p>(57) E alguma vez te passou pela cabeça... por exemplo... relacionar com o espanhol? //</p> <p>(58) C também não... está totalmente fora de questão</p>	244	183
	<p>Sobre o apoio no desempenho de I:</p> <p>(60) C talvez ela... por ter alemão / tenha mais facilidade não é? / e nós como nunca tivemos alemão e... ouvimos falar alemão muito pouco... se calhar custou-nos mais um bocadinho</p>	244	184
	<p>Sobre o texto alemão da Ficha da Actividade Principal, investigadora pergunta de onde lhe veio a certeza, na aula, de que não compreenderia nada do texto alemão:</p> <p>(64) C talvez por... víamos muitas palavras que não conhecíamos e então desistíamos logo // se calhar se estivéssemos a tentar ler... e reler / talvez tivéssemos chegado a alguma coisa mas... / também tínhamos pouco tempo</p> <p>(65) E sim o tempo também vos condicionou um pouco / mas essa afirmação surge logo a seguir à sugestão / quase antes de olharem para o texto / até parece uma opinião que já vinha de trás</p> <p>(66) C pois / porque o alemão... nós pensamos logo que é uma língua difícil</p>	245	185
	<p>Objectivo do PP:</p> <p>(2) CI então / responderia que era para... // estávamos a trabalhar vários textos... não é? // para... sabermos de onde é que vem a nossa língua / acho que é isso (...)</p> <p>(12) CI e a partir dessas línguas íamos tirando... ali uma ou outra palavra pronto</p>	246	186
	<p>(20) CI desenvolvemos mais conhecimentos das línguas / sobre as línguas (...)</p> <p>(24) CI comparamos com outras línguas... tiramos o radical... pronto tentamos compreender...</p>	246	187
	<p>(43) E sim // comenta a seguinte afirmação / para se reconhecer e compreender uma língua é necessário estudá-la</p> <p>(44) CI então... nós não fazemos nada sem... sem... (SIL)</p> <p>(45) E sim + // estudar... estamos a falar de ter aulas... numa escola / estudar a língua</p> <p>(46) CI não... não sabemos nada sem conhecer... sem saber o que é mesmo... pronto... essa língua / sei lá... / como é que hei-de dizer...</p> <p>(47) E logo... achas que a afirmação é correcta?</p> <p>(48) CI eu acho que sim</p>	247	188

	(89) E sim / quando abordas uma língua que não conheces / com que língua ou línguas a relacionas? // portanto se tu não a conheces vais tentar compreendê-la relacionando +	249	189
	(90) CI com outras línguas		
	(91) E com outras línguas / e quais? (SIL)		
	(92) CI português... inglês / o latim também...		
	(95) E quando abordas um texto numa língua estrangeira / que estudas ou não / e procuras compreendê-lo... como procedes? / o que é que fazes? // é possível compreender-se o texto se o traduzir? (SIL)	249	190
	(96) CI algumas palavras é // eu tento analisar o texto... // e pronto / e... se não conseguir... // pronto se algumas palavras eu não conseguir procuro noutras... noutras línguas / é isso que faço		
	(97) E e... se eu te perguntar depois de que é que fala o texto / qual é o assunto do texto... o que implica que o tenhas compreendido // tu... como é que procedes quando tentas compreender esse texto? / tu tentas... pronto sabes algumas palavras / outras não sabes e tentas relacionar com outras línguas... certo... mas procuras traduzir tudo frase a frase... exactamente... como é que fazes?		
	(98) CI algumas palavras / eu olho para o texto e tento descobrir... sei lá		
	(99) E descobrir através de quê?		
	(100) CI das outras línguas... sei lá //		
	(102) CI não não me impede nada de compreender o texto / apesar de algumas palavras eu não conhecer	249	191
	(103) E e porque é que consegues apesar de tudo compreender o texto?		
	(104) CI porque é o mais importante //		
	(105) E sim / porque consegues... captar + / o quê? (SIL)		
	(106) CI eu tento tirar as ideias mais importantes		
	(119) E como é que chegaram à tradução de “geloso” como zeloso?	250	192
	(120) CI porque zeloso era a palavra mais parecida e... às vezes fazemos assim //		
	(139) E "caesar marschierte in rom ein und vertriebe seine gegner"	250	193
	(140) CI isto aqui é em roma... isto aqui deve ser ganhar ou... // “gegner” //		
	(141) E consegues descobrir onde está... ou onde estão os predicados da frase? //		
	(142) CI deve ser este último / o “gegner” (SIL)		
	(143) E ahm... há aí alguma palavra / além de César / que reconheças?		
	(144) CI isto deve ser ganhar... em roma... // e não estou a ver... (...)		
	(161) E claro // ahm... tudo isto para chegarmos à palavra “und” / que palavra inglesa é semelhante a esta? //		
	(162) CI sei lá... // onde		
	(163) E repara / quando dizes onde... estás a associar a que língua?		
	(164) CI português		
	(165) E então + (SIL)		
	(166) CI e?		
	(167) E exacto / e se tens aí um e + //		

	<p>(...)</p> <p>(171) E vamos voltar ao início // pela maneira como traduziste quantas orações terá a frase?</p> <p>(172) CI duas / até ao e / e depois</p> <p>(173) E qual será então o predicado da primeira oração? //</p> <p>(174) CI “mar”-... esta palavra que eu não sei?</p> <p>(175) E e o que significará essa palavra?</p> <p>(176) CI pois...</p> <p>(177) E “marschierte” // o que é que isso faz lembrar? (SIL) não conheces nenhuma palavra portuguesa parecida com essa?</p> <p>(178) CI march- / marchar... não</p> <p>(179) E porque não?</p> <p>(180) CI sei lá</p>	252	
	<p>Objectivo do PP:</p> <p>(6) Cr acho que tem a ver com as aulas de latim e com outras aulas / porque nos ajuda a desenvolver o raciocínio / não é só a latim... acho que às outras também deve ajudar... só que como o latim é uma língua... também podia ajudar em inglês / ou francês</p> <p>(7) E hm hm / dizes que ajuda a desenvolver o raciocínio / que tipo de raciocínio? //</p> <p>(8) Cr ahm... // de... // como é que se diz? // ahm... tirar... de tirar conclusões // é de... de partir de certas palavras e chegar a outras / pelo menos eu acho que é isso</p>	253	194
	<p>(33) E comenta a seguinte afirmação / para se reconhecer e compreender uma língua é necessário estudá-la //</p> <p>(...)</p> <p>(36) Cr p'ra compreender é / reconhecer penso que não / basta // por exemplo nestes textos em alemão / nunca estudei alemão só... nos rótulos das embalagens é que leio alemão e sei mais ou menos quando é que é alemão / quando não são línguas todas parecidas não é?</p> <p>(37) E sim</p> <p>(38) Cr mas... noutras línguas talvez seja / preciso / noutras línguas que eu talvez nem conheça</p> <p>(39) E portanto estás a falar do reconhecimento / e em relação à compreensão? / achas que é necessário estudar?</p> <p>(40) Cr é / se uma pessoa não sabe nada não pode compreender</p>	254 255	195
	<p>Abordando o texto alemão (Júlio César):</p> <p>(52) Cr júlio César / na gália / são só estas as palavras que eu conheço não é? / do latim ou do português / na gália... júlio César / província //</p> <p>(53) E sim+ / então... podes dizer... que sabes pelo menos alguma coisa sobre o assunto do texto? //</p> <p>(54) Cr só porque o estudei antes</p> <p>(55) E sim... porque o estudaste antes mas... alemão / alguma vez estudaste?</p> <p>(56) Cr não</p> <p>(57) E não / então mas ainda assim +</p>	255	196

	<p>(58) Cr eu posso saber sobre o que é que fala o texto / o... o tema mas não sei do que é que ele fala / porque as conquistas de César acho que tem muito p'ra falar e eu não sei o que é que está aqui a dizer</p> <p>(...)</p> <p>(62) Cr (...) o meu irmão tem doze anos / doze ou treze não sei / mas se eu lhe apresentar isto ele não sabe o que é / sabe que está aqui escrito César / a Gália / as assim sem nenhum contexto não sabe</p> <p>(63) E e então o que é que aqui te permite saber mais que o teu irmão?</p> <p>(64) Cr é porque eu... eu estudo e sei o contexto em que este texto está inserido / se eu estivesse por exemplo a estudar as... guerras púnicas sabia que falava de Júlio César e da Gália mas não das conquistas / quer dizer se calhar chegava lá / mas é preciso dar o contexto</p>	256	
	<p>(67) E e saber minimamente sobre o que é que se estará a falar // quando abordas uma língua que não conheces / com que língua ou línguas a relacionas? //</p> <p>(68) Cr com aquelas que eu conheço</p> <p>(69) E com aquelas que tu conheces que são +</p> <p>(70) Cr o português / o inglês / o francês // o espanhol também se desenrasca</p> <p>(71) E há alguma diferença entre ser por exemplo um texto em italiano ou um texto em alemão? / há alguma diferença nas línguas que tu usarias para relacionar? //</p> <p>(72) Cr se fosse o alemão / talvez tentasse // não sei / se fosse italiano... era logo com o português / e talvez com algumas coisas que soubesse de latim que também não sei muito não é? / mas... se fosse alemão // não faço ideia / talvez p'raí para o inglês ou assim... as línguas germânicas / talvez fosse o inglês</p>	256	197
	<p>Objectivo do PP:</p> <p>(2) CS bem / que nós... através das línguas estrangeiras de que nós temos conhecimento / ahm... // também conseguimos / decifrar outras que não... não temos / tanto contacto com elas</p>	259	198
	<p>(o que considerou mais difícil)</p> <p>(26) CS aquele que tinha vários textos ahm... com línguas que... que eram um bocado complicadas / porque... não percebi nada não é? / e muitas das coisas nós tínhamos... porque tinha lá números e dava mais ou menos mas... o texto era muito complicado eu acho</p> <p>(27) E era complicado / porque não conhecias as línguas?</p> <p>(28) CS exacto</p> <p>(29) E e portanto tiveste alguma dificuldade em... identificá-las / mas... conseguiste compreender alguma coisa dos textos +</p> <p>(30) CS sim...</p> <p>(31) E sabes de que é que os textos falavam // porquê?</p> <p>(32) CS ahm... porque há algumas parecenças nalgumas... palavras / na nossa / não sei</p>	260	199
	<p>(33) E comenta a seguinte afirmação / para se reconhecer e compreender uma língua é necessário estudá-la //</p> <p>(34) CS se nós não a estudarmos não sabemos... não sabemos qual é não é? // se eu não estudar / se eu não tiver estudado por exemplo alemão / vejo um texto... e não sei muito bem / quer dizer posso saber por causa dos... conhecimentos que eu</p>	260	200

	<p>tenho de... outras coisas que já tenha visto mas... / tenho que estudar para saber do que é que ele está a falar</p> <p>(35) E mas por exemplo p'ra reconhecer / vocês trabalharam um texto em alemão... e outro em italiano concretamente na segunda ficha</p> <p>(36) CS não é preciso estudá-lo / acho eu</p> <p>(37) E sim</p> <p>(38) CS nós também já temos outras... / já vimos noutros sítios essas línguas</p> <p>(39) E exacto / e achas que isso te permite reconhecer / e então para compreender achas que é necessário estudar? //</p> <p>(40) CS aí... acho que sim</p> <p>Cf:</p> <p>(51) E sim / e se continuássemos a explorar... // achas que compreendeste o texto italiano?</p> <p>(52) CS {ri} compreendi</p> <p>(53) E alguma vez estudaste italiano?</p> <p>(54) CS não {ri}</p> <p>(55) E e agora se olhares para o texto alemão + / sabes qual é o assunto do texto alemão? //</p> <p>(56) CS ahm... // isso já é mais complicado {ri}</p> <p>(57) E é mais complicado / mas tens alguma ideia... ou não tens ideia nenhuma?</p> <p>(58) CS fala de júlio César (SIL) {ri}tem aqui datas... //</p> <p>(59) E hm hm // mais alguma outra palavra ? / alguma coisa mais que te permita...</p> <p>(60) CS gália...</p> <p>(61) E gália / então se calhar qual será o tema?</p> <p>(62) CS deve ser mais ou menos o outro / os mesmos conteúdos</p> <p>(...)</p> <p>(65) E pelo menos parece // então... se calhar também compreendes alguma coisa do alemão +</p> <p>(66) CS {ri} sem estudar</p>	261	
	<p>(77) E então porque é que achas que são as conquistas? / o que é que tu achas que fez com que pensasses que fossem as conquistas?</p> <p>(78) CS talvez pelo facto do texto anterior também falar em gália... e este também... e fala aqui de expedições... não sei</p> <p>(...)</p> <p>(80) CS conheço mais ou menos a história... da... conquista / e por isso...</p> <p>(81) E conheces a história e conheces o assunto / não é?</p> <p>(82) CS conheço</p>	262	201
	<p>(83) E (...) quando entras em contacto com uma língua que não conheces / com que língua ou línguas a relacionas? // para tentar compreender //</p> <p>(...)</p> <p>(86) CS ahm... se eu vir que é uma língua latina... tento comparar mais com o português e... e assim / com o latim também / porque já tenho latim // e se for uma mais germânica é mais... inglês / e... isso</p>	262	202

	(o que considerou mais difícil)	264	203
	(26) I ahm... talvez traduzir o texto (...)		
	(28) I ahm... aquele em italiano / o alemão... pronto //		
	(...)		
	(30) I porque... algumas palavras não tinham muito a ver e nós como... não tínhamos dicionário foi um bocado difícil associar mas...		
	(43) E (...) quando abordas uma língua que não conheces / com que língua ou línguas a relacionas? //	265	204
	(44) I imediatamente com o português		
	(45) E hm hm / porquê?		
	(46) I porque é a única língua que eu conheço mesmo bem / ou então com o inglês / são as únicas línguas que eu conheço / mesmo bem		
	Objectivo do PP:		205
	(2) M então / para adquirir conhecimento / ahm / de modo a adquirir.... / para nos ajudar também na... na compreensão //	267	
	(3) E sim + / compreensão de quê? / em relação a quê? (SIL) que conhecimentos é que achas que se pretende que vocês adquiram? // compreensão de quê concretamente?		
	(4) M compreensão de... de línguas que nós / nós pensávamos que não tínhamos assim tantos conhecimentos mas afinal temos		
	(36) M ahm... pronto / ahm... ler mais / sobre outras línguas // nas outras línguas // e tentarmos compreender / porque antigamente se calhar / líamos uma vez e dizíamos que não conseguíamos // que não percebíamos nada daquilo e dizíamos logo que não compreendíamos // e agora não / agora leio / mais do que uma vez p'ra tentar compreender / e depois... se não compreender tento... a ajuda de outras pessoas //	268	206
	(46) M porque então... porque nós tínhamos vários textos / e esses textos acho que diziam quase a mesma coisa / então nós deduzíamos //	269	207
	(47) E (...) comenta a seguinte afirmação / se concordas ou não concordas e porquê // para se reconhecer e compreender uma língua é necessário estudá-la (...)	269	208
	(48) M não é necessário estudá-la //		
	(49) E porquê? / porque é que achas que não é? / completa o teu comentário (SIL)		
	(50) M eu penso que não é / não é necessário estudá-la porque eu também não estudei alemão / e também... // para compreender... quer dizer //		
	(51) E fala-se de reconhecer e compreender / sim //		
	(52) M nós reconhecer se calhar reconhecemos através dos meios de comunicação // vamos vendo / no dia-a-dia (SIL)		
	(53) E sim / e quanto à compreensão? // é necessário estudar a língua p'ra compreender?		
	(54) M p'ra compreender... sim		
	(55) E mas... tu disseste há pouco / em relação ao alemão / que compreendeste alguma coisa do texto... mas nunca estudaste alemão		
	(56) M pois não		
	(57) E então?		
	(58) M mas tinha textos anteriores e... ahm... fui deduzindo //		

	(59) E quando abordas uma língua que não conheces / um texto numa língua que não conheces / com que língua ou línguas a relacionas? (...)	269	209
	(64) M por exemplo o francês / o inglês ou o latim //		
	(65) E sim + // e comparas... portanto / procuras comparar com o vocabulário do francês do inglês e do latim / se for um texto em espanhol? / por exemplo		
	(66) M português //		
	(67) E e se for um texto... ahm... em italiano / vocês trabalharam um texto em italiano		
	(68) M é mais ou menos a mesma coisa		
	(69) E e... se for um texto / em... vamos pensar no neerlandês / que vimos nas aulas que é da mesma família do alemão não é? / portanto da família germânica		
	(70) M inglês		
	(71) E com o inglês		
	(72) M já que / com o alemão seria difícil		
	(73) E pelo que tu disseste que se te deparas com um texto espanhol comparas exclusivamente com o português / e se for um texto em neerlandês comparas exclusivamente com o inglês / é isso? (74) M sim	270	
	(129) E italiano / há pouco disseste que... se estivesse em italiano comparavas com o português // comparares “geloso” com o português levou-te a que conclusão? //	272	210
	(130) M que é muito parecido		
	(131) E levou-te à conclusão de uma palavra parecida / mas que... se olhares para o sentido da frase + // vês que essa conclusão + // comparando “geloso” com o português levou-te a zeloso /		
	(132) M sim		
	(133) E mas agora que sabes o significado da palavra zeloso vês que essa conclusão + //		
	(134) M não tem lógica... o significado /		
	(152) M se tiver conhecimentos da... da língua / não preciso / traduzir / se já a sabemos (...)	273	211
	(154) M agora.... se não tiver conhecimentos tenho que o traduzir		
	(167) E (...) em relação ao texto alemão era-vos pedido que traduzissem uma frase... que estava aí na ficha / e vocês não a traduziram / queres tentar traduzi-la agora? // tens aí o texto? / a frase era esta {apresenta a frase} e vais tentar... agora traduzi-la // ora vê lá se consegues (SIL)	273	212
	(168) M o verbo é “marschierte”? // não //	274	
	(176) M e ganhou no senado? //	274	213
	(177) E o senado / ahm... que palavra é que achas que significa senado? //		
	(178) M “seine”		
	(197) E pompeu morreu / então / olhando agora para a frase alemã + / César marchou / tu disseste em roma + / disseste... e / portanto qual é a palavra que está aí que achas que indica e? //	275	214
	(198) M “und”		

	<p>(199) E “und” / exactamente / porque é que achas que significa isso?</p> <p>(200) M porque... é muito parecido com o inglês</p> <p>(...)</p> <p>(206) M esta aqui é parecida com o francês / ganhou</p>		
	<p>(17) E recordando todos os trabalhos que foram realizados / concretamente no âmbito do projecto em que a turma está a participar / o que consideras que foi mais difícil... e porquê?</p> <p>(18) N mais difícil? // sem dúvida o texto alemão</p> <p>(19) E e porquê?</p> <p>(20) N porque é uma língua... apesar de ser uma língua germânica é... difícil de compreender / não tem assim muitas palavras parecidas... mesmo com o inglês / que é a outra língua da família que nós conhecemos</p>	276	215
	<p>(26) N os... os conhecimentos que temos delas / mesmo que muito poucos / de as vermos em... filmes e coisas assim // e também... / também o percebermos que... podíamos relacionar com... / como sabemos mais ou menos os assuntos / porque não nos iam apresentar coisas... textos sobre assuntos que não... que não tivessem nada a ver não é? / com a matéria de latim e por isso podíamos... relacionar e descobrir algumas coisas / quando... / para complementar / o desconhecimento... mais ou menos que temos das línguas</p>	277	216
	<p>(27) E (...) quando abordas uma língua que não conheces / com que língua ou línguas a relacionas?</p> <p>(28) N com... / com o português em primeiro lugar / que é a minha língua // e depois... com outra língua da... da mesma origem / da mesma... do mesmo grupo... que eu conheça mais um bocadinho</p>	277	217
<p>2º Módulo</p> <p>Anexo II.3</p>	<p>Cr & I:</p> <p>Imagina que queres dar a conhecer estas termas a um grupo de conhecidos teus que só compreendem português e constrói, baseando-te no texto acima transcrito, um outro texto de apresentação do “Park Hotel e Salice Terme”.</p> <p>O Parque Hotel Termas Salice.</p> <p>Para 1 pessoa só ou em família.</p> <p>Escolha entre banhos termais e actividades desportivas,</p> <ul style="list-style-type: none"> - o Parque Hotel tem um grande restaurante com as especialidades típicas que quiser. - Um Parque histórico com + de um século - Vista bonita e interessante - Parque de estacionamento privado e exclusivo, campo de futebol, ténis, campo de golfe <p>Que palavras / expressões te permitiram a compreensão? Explica como.</p> <p>Terme, personen e Familien, sportlichen, typische, spezialitäten, thermaler, Freizeit, Kultur, jarhunderte, alter, Park, interessante, spaziergange, exclusiv, resevierte, wenige, thermalbädern,</p> <p>Houve outro(s) elemento(s) que te facilitaram a compreensão? Quais?</p> <p>As parecenças com o Português de algumas palavras, e porque sabemos como funcionam as termas.</p>	292	218
	<p>AP, CI & M:</p> <p>Imagina que queres dar a conhecer estas termas a um grupo de conhecidos teus que só compreendem português e constrói, baseando-te no texto acima transcrito, um outro texto de apresentação do “Park Hotel e Salice Terme”.</p> <p>O parque hotel de Salice Terme oferece ao cliente muito conforto e atenção. É indicado para as pessoas e famílias que precisam de descansar devido ao “stress”, aí podemos encontrar termas, actividades desportivas e seus pratos típicos. O parque hotel possui um vasto parque privado, o qual é vigiado, e próximo do estabelecimento termal, possui</p>	293	219

<p>um verde campo de golfe, campo de ténis.</p> <p>Que palavras / expressões te permitiram a compreensão? Explica como. Logo no início <u>offre</u>... devido a ser parecida com a nossa língua. Outras palavras também bastante parecidas com as nossas são comforts, attenzioni, famiglie, particularmente. Outras são palavras que não são parecidas com a nossa língua mas também com outras conhecidas como o francês – persone.</p> <p>Houve outro(s) elemento(s) que te facilitaram a compreensão? Quais? Sim, a dedução. Através desta fomos deduzindo o significado das palavras, pela sua grafia.</p>		
<p>N, CS & C:</p> <p>Imagina que queres dar a conhecer estas termas a um grupo de conhecidos teus que só compreendem português e constrói, baseando-te no texto acima transcrito, um outro texto de apresentação do “Park Hotel e Salice Terme”.</p> <p>A estância termal, Thermae 2000, oferecenos as melhores e as mais variadas instalações tais como: termas de água quente, sauna, massagens, restaurante, ginásio, entre outras actividades.</p> <p>Que palavras / expressões te permitiram a compreensão? Explica como. Thermae, landschap, water, meter, het, circa, mineraalrijk drinkwater, temperatur, relaxen, onderwaterstraalmassages, modernste, van Europa, solaria, ontspanning, inspanning, prima, gymnaste, restaurant, natuurlijk, massages, ambiance, nek, shouder, beenmassage, duurt 20 minuten</p> <p>→ semelhanças com o port, inglês, latim</p> <p>Houve outro(s) elemento(s) que te facilitaram a compreensão? Quais? n.ºs e expressões universais como graus, metros... “400 meter”, “32° Celsius”, “2000” “20 minuten”</p>	294	220
<p>AP:</p> <p>“Svago” = lazer - <i>Pelo contexto da frase, porque a seguir apresentam-se vocabulos como cultura e sport.</i></p> <p>“Campo di calcio” = campo de futebol - <i>porque no 1º texto fala-se do golfe e do tennis e no segundo texto diz “football field”.</i></p> <p>(não responde alíneas 1. e 4.)</p>	295	221
<p>C:</p> <p>“o/a (artigo definido)” = Twee (escrito a lápis e apagado, mas legível) - <i>Procurei primeiro o artigo le, la, les no texto escrito em francês e depois comparei com o texto escrito em neerlandês.</i></p> <p>“três” = drie - <i>Procurei o n.º 3 no texto francês e depois comparei com o neerlandês</i></p> <p>“twee” = fonte - <i>No texto francês é uma das palavras que melhor se adequa</i></p> <p>(não completa quadro)</p>	296	222
<p>CI:</p> <p>“Artigo definido no masculino e feminino do singular” = <i>il / la</i></p> <p>“Svago” = lazer - <i>Lazer devido como se insere no texto.</i></p> <p>“campo di calcio” = campo de futebol - <i>Penso que é campo de futebol, pois campo de cálcio nunca ouvi e devido a ter outros campos como o de golfe e de tennis.</i></p> <p>“rinomato” = denominado - <i>pelo contexto da frase.</i></p>	297	223
<p>CS:</p> <p>“o/a (artigo definido)” = ?</p> <p>“ligt” = situar - <i>Através do contexto e com ajuda do 2º texto</i></p>	298	224

<p>“três” = twee - <i>Uma vez que é parecido com o Inglês “three”</i></p> <p>“twee” = três -</p> <p>“descanso/exercício” = terecht? - <i>Pelo contexto e pelo 2º texto.</i></p> <p>(não completa quadro)</p>		
<p>I:</p> <p>kunden = clientes – <i>Comparei com o texto em espanhol e cheguei á conclusão que é a palavra clientes.</i></p> <p>zwischen = entre – <i>Conhecia a palavra da disciplina de alemão que tenho</i></p> <p>badekuren = abluções – <i>Comparei com o outro texto em espanhol e cheguei á conclusão que é a palavra ablução</i></p> <p>bekannter = conhecido – <i>Conhecia da disciplina de alemão que tenho.</i></p> <p>beindet sich = encontra-se – <i>Conhecia da disciplina de alemão. É o verbo finden.</i></p> <p>haben = ter – <i>É o verbo haben, que conhecia da lingua alemã que estudo.</i></p> <p>ist = é – <i>É o verbo sein que conhecia da lingua alemã que estudo.</i></p> <p>gäste = hóspedes – <i>Comparei a palavra com o Inglês e com o texto em Espanhol e encontrei semelhanças.</i></p>	299	225
<p>M:</p> <p>“Artigo definido no masculino e feminino do singular” = il / la - <i>Visto que os italianos utilizam muito o il e o la; como artigo definido penso eu</i></p> <p>“Svago” = lazer - <i>porque tem mais haver com o conteúdo do texto.</i></p> <p>“campo di calcio” = campo de futebol - <i>Visto que o texto diz-nos que tem um campo de golfe, um campo de ténis e também um campo de futebol como podemos ver no texto inglês.</i></p> <p>“rinomato” = renomeado - <i>Que foi nomeado novamente como podemos ver no texto inglês.</i></p>	300	226
<p>N:</p> <p>“ligt” = se encontra – <i>Por comparação entre os 2 textos onde o Francês é de muito + fácil compreensão e tb pela sua posição na frase (-predicado) que em Port. Está no mesmo sítio</i></p> <p>“três” = drie – <i>Pq comparei com o texto francês onde aparece “trois” e pela sua posição na frase e tb pela sonoridade</i></p> <p>“e (conj. copulativa)” = en – <i>Pela frase ontspanning en inspanning</i></p> <p>(não completa quadro)</p>	301	227
<p>(13) N então é assim / este é o nosso texto / e... nós para tentarmos compreender o texto tentámos fazer uma... uma leitura assim... por alto a ver se conhecíamos alguns vocábulos / e identificar o assunto do texto</p>	302	228
<p>(14) CS a... palavra “thermae” / para além de ser parecida com o português / ahm... também vem do latim... {em voz baixa} acho eu // ahm...</p> <p>(...)</p> <p>(17) CS não sei como é que isto se lê... mas pronto é [ˈl~edexkʰpe] ou assim uma coisa / que nós... tirámos do inglês / *landscape* que é... vista / ahm... [ˈvʰtar] ou o que é isto... que é água / também do inglês // “meter”... que é metros / é parecido com o português e também com o inglês / “het” nós... achámos que era... calor / que tivesse alguma coisa a ver com o calor por causa do inglês / que é *hot*</p> <p>(18) N {em voz baixa} *heat*</p> <p>(19) CS {para N} o que é isto?</p>	303	229

	<p>(20) N [kirka] que deve ser... cerca / é também latim // ahm... “mineraalrijk” / que deve ser mineral //</p> <p>(21) CS “drinkwater” / que também vem do inglês / ahm... temperatura // o que é isto?</p> <p>(22) N “relaxen”</p> <p>(23) CS “relaxen” / que é parecido com o português // isto vem quase tudo... basicamente é do inglês e do português / que nós vimos mais / o latim... só em poucas coisitas // “onderwater” / que é... debaixo de água provavelmente / ahm... massagens // “modernste”... que deve ser moderno / “van europa” / perto da europa ou... da europa //</p> <p>(24) N “solaria” que em português... sei que há / o solário que é...</p> <p>(25) CS onde as pessoas vão... //</p> <p>(26) Cr bronze</p> <p>(27) CS pois / bronzear-se //</p> <p>(28) N e depois... “ontspanning” e “inspanning” que deve ser... “ont-” fora e “in-” dentro / deve ser... interior e exterior / e depois a palavra “prima”... primeiro // depois... “gymnaste” que é ginásio / “restaurant” que também se escreve da mesma maneira só não tem o e // depois tem... duas palavras que são muito parecidas com o inglês que é “nek-“ que quer dizer pescoço em inglês / e “schouder-“... que deve ser *shoulder* / que tem a ver com o inglês... ahm... ombros / depois... // também devido a números e palavras que são universalmente... ahm... conhecidas como graus célsios... metros... que são palavras que são mundiais / e foi isso // ah e depois também notámos que / os adjectivos devem ter uma terminação especial / porque as palavras que têm na frase função sintáctica de adjectivo têm todas terminação i j k // depois perguntava... “que palavras expressões te permitiram a compreensão? explica como” / as palavras estão aqui algumas delas e... compreendêmo-las devido às suas semelhanças / foi só mesmo isso / com o português... e principalmente com o inglês / tem muitas semelhanças também com o inglês / e depois perguntava se havia outros elementos que nos facilitavam a compreensão do texto e nós dissemos que sim / como por exemplo números e expressões universais como os graus... metros... etc / e foi só isso (SIL)</p>		
	<p>(41) P ahm... para além de tudo o que apresentaram aí / falaram... de algumas expressões e... fórmulas que... digamos que são universais / quando se fala desses quatrocentos metros e oitenta metros e tal / perceberam o que é que isso quer dizer no texto? / logo nas primeiras linhas {as alunas conferenciam em voz baixa}</p> <p>(42) CS deve ter alguma coisa a ver com a profundidade... ou com a situação da...</p> <p>(43) P exactamente / está lá algum vocábulo que... aproximem de outra língua e que nos diga que é profundidade?</p> <p>(44) N “diepte”</p> <p>(45) P exactamente / portanto é a profundidade de colheita das águas dessa termas</p> <p>(...)</p> <p>(48) P estão a ver há pouco quando se pedia para... para fundamentar com palavras e expressões tendo em conta... a morfossintaxe? / exactamente / portanto isso é + / essa expressão +</p> <p>(49) N é o complemento circunstancial de lugar</p>	304	230

<p>(55) I “terme” / na primeira linha / ahm... // “personen und familien” / ahm... na terceira linha // na quarta... “thermalen” // na quinta / “typische spezialitäten” / na sexta... “thermaler” outra vez / “freizeit” que é tempo livre / “kultur-“ que é... parecido com o português é cultura / e... na oitava temos... “wenige” que é pouco / logo ao princípio / e temos... “jahrhunderte” que é século</p> <p>(56) CS onde é que está?</p> <p>(57) I na oitava também / e... “historicher” que é história / “interessante” que é como o português / na décima linha / e na décima primeira é... ahm... // “spaziergänge” que é... vista / na décima segunda linha temos... “exclusiv” que é exclusivo... ahm... “reservierte” / que é... reservado // “privatpark” / também... (IND) e “park hotels” / depois é “wenige” / que é pouco // “thermalbädern” que é... banhos termais / ahm... “golfplatz” que é campo de golfe / “tennisanlagen” que é... também é campo de golfe</p> <p>(58) CS/N ténis</p> <p>(59) I ténis / e... “fussballplätze” é... // campo de futebol (SIL) {Cr conclui registo no quadro} ahm... os elementos que nos ajudaram facilitaram a compreensão deste texto foram as parecenças com o português / de algumas palavras e... e todos nós sabemos como funcionam as termas //</p> <p>(60) Cr mais a ajuda que a I tem do alemão</p> <p>(61) I eu não sei nada {risos}</p> <p>(62) Cr e depois... para apresentar... se fosse preciso apresentar isto a alguém... nós fizemos por tópicos // ahm... o parque chama-se parque hotel termas salice // ahm... foi para pessoas ou para famílias / uma pessoa ou para famílias / dá para escolher entre banhos termais e actividades desportivas / o parque hotel tem um grande restaurante com especialidades típicas // tem... um parque histórico com mais de um século / ahm... vista muito interessante / parque de estacionamento privado e exclusivo e campo de futebol... ténis e campo de golfe / e é só</p>	<p>(96) AP oferece (IND) por parecenças com o português / ahm... outras palavras bastante parecidas com a nossa são...</p> <p>(97) M “propri”...</p> <p>(98) AP {olhando para CI} o que ela está a escrever no... quadro / ahm... / o “clienti” / o...</p> <p>(99) M número</p> <p>(100) AP número... conforto... ahm... “attenzione” / centro termal... momento... cultura... desporto / que é “sport” / ahm... ambiente... ideal / pronto // os outros elementos que facilitaram a compreensão... //</p> <p>(101) M foi as semelhanças que tem com o português / e a forma como as palavras são escritas</p> <p>(102) AP e algumas... pela forma como aparecem na frase... deduzimos que fosse... que o significado esse // acho que é só</p>	<p>305</p>	<p>231</p>
	<p>(119) AP para pessoas e famílias também</p> <p>(120) P para pesso- + // -as?</p> <p>(121) AP ahm... nós pusemos pessoas mas agora estou a olhar e talvez... para “persone” / talvez... tem mais... / parece com o francês *personne* / se lhe acrescentarmos um n fica pessoa em francês / é *personne* / e tem... se fosse plural talvez tivesse o s // acho que fica... talvez seja... para uma pessoa / ou para família</p>	<p>307</p>	<p>232</p>
		<p>107/8</p>	<p>233</p>

	<p>(142) P (...) eu gostava de perguntar... olhando para o texto e recordando o que vocês disseram parece que houve aí uma lacunazita / há aqui uma parte do texto que diz... “salice terme rinomato centro termale offre svariati”...</p> <p>(143) AP nós saltámos esse... essa parte não pusemos no texto</p> <p>(144) P ah vocês saltaram / e porquê?</p> <p>(145) AP saltámos porque... / percebíamos algumas / centro termal... cultura... desporto... momento... de qualquer coisa / ambiente ideal... // ahm... mas havia muitas... palavras que nós não percebíamos e então...</p>	308	234
	<p>(146) P (...) “a pochi passi”... // [‘p°ki ‘p°asi]... “dal park”... // a mim está a parecer-me quase português</p> <p>(147) AP andar a pé</p> <p>(148) CI (SIM) a passo</p> <p>(149) P andar a pé? / “a pochi”?</p> <p>(150) CS a poucos...</p> <p>(151) AP a poucos passos?</p> <p>(152) P e agora que vocês já sabem que a terminação –i é de plural estão a ver... como é engraçado? / “a pochi passi” +</p> <p>(153) AP do parque</p> <p>(154) P “si trova” + //</p> <p>(155) Al {em voz baixa} encontra-se</p> <p>(156) P “si trova” + / “il secolare parco” + (SIL) “si trova”?</p> <p>(157) Als (IND)</p> <p>=toque da campainha=</p> <p>(158) P vamos supôr que até... portanto que não chegam lá / digamos que aí à tradução / mas vamos lá ver pelo sentido / que é que se deduz daí? / que a poucos passos do parque +</p> <p>(159) CI {em voz baixa} se encontra</p> <p>(160) P o que é que há a poucos passos dali?</p> <p>(161) CI {em voz alta} se encontra?</p> <p>(162) P exacto / vejam mais à frente um pouco / “concorsi di equitazione”</p> <p>(163) AP concursos de equitação</p> <p>(164) P exacto / nós aqui na nossa zona até temos também o centro hípico... também há concursos de equitação / por isso aí me pareceu quase português e me pareceu que era... fácil... chegar à compreensão // “già luogo simbolo per la mostra d’arte permanente e ambiente ideale”... “per”... “salutari passeggiate” // há aí também uma expressão que é quase portuguesa</p> <p>(165) AP arte permanente</p> <p>(166) P e mais?</p> <p>(167) AP e ambiente ideal</p> <p>(168) P ambiente ideal / ora... se se fala de ambiente ideal / fica implícito... em termos semânticos uma certa finalidade / quando se fala em ambiente ideal será um ambiente ideal + //</p> <p>(169) AP para</p> <p>(170) P para / então e depois não conseguiram mesmo captar nadinha? / “per salutari passeggiate”? //</p> <p>(171) AP “salutari” talvez saudável / agora... “passeggiate”... não chegámos lá</p>	309	235

(172) P	“salutari” disseste tu?		
(173) AP	saudável... saúde		
(174) P	muito bem / e está no plural / e então “passeggiate”?		
(175) N	passeios		
(176) P	exactamente / nós temos em português um vocábulo muito parecido... um substantivo muito parecido / qual é? // com “passeggiate”? // não chegam lá?		
(177) N	ó professor passeios / “passeggiate” é parecido		
(178) P	passeio / mas agora peguem no passeio... que é masculino		
(179) N	(INT) passagem	310	
(180) P	não / passeio que é masculino e... / passeio no feminino / português (SIL) em vez de fazermos assim um passeio com todo o rigor / podemos fazer uma +		
(181) CS	passeata		
(182) P	passeata / muito bem		
(193) N	sim... aqui dizia “van europa” ou assim qualquer coisa / no primeiro / eu lembro-me disso {consulta o texto}	311	236
(194) CS	é a mais moderna da europa		
(195) N	(SIM) ah está aqui / “modernste van europa” / mais modernas da europa		
(196) P	o que é que vos permitia fazer essa leitura aí... que são as mais modernas?		
(197) N	ahm... porque as palavras são muito parecidas com o português / “modernst van europa”		
Tentativa de descoberta do significado de “abluciones”: (201) até (248)		311 a 313	237
(250) P	(...) aqui a determinada altura do texto que vocês trabalharam em alemão / diziam que... tinha uma vista muito bonita	313	238
(251) I	sim		
(252) P	ora vejam lá se localizam isso no texto alemão / onde é que o texto alemão fala de uma vista bonita que o espanhol não fala?		
(253) Cr	{em voz baixa para I} por acaso também tinha notado //		
(254) I	ahm... ahm... {consultando o texto}		
(...)			
(260) I	“spaziergänge”		
(261) P	ah // é que eu não sei alemão nenhum por isso... olhando para aí eu não chegaria lá / comparando com os outros textos... parece-me que de facto... pelos outros textos em línguas diferentes que versam o mesmo assunto não seria vista mas sim + // que não seria vista mas sim os tais passeios		
(262) I	{olha para Cr, que a questiona com o olhar, sorri e esconde o rosto com as folhas}		
(268) I	ahm... “zeit” é tempo / e “frei”... é livre acho eu / {em voz baixa} agora não sei //	314	239
(269) P	“frei” é livre? //		
(270) N	{em voz baixa} é como *free* do inglês		
(284) P	mas vocês... tinham tido como primeira ideia que era espanhol / é só que há pouco não ficou muito claro / o que é que vos fez pensar que o primeiro texto	314	240

	<p>era espanhol? / que elementos do texto vos levaram a... pelo menos durante algum tempo pensar que se poderia tratar da língua espanhola? (SIL)</p> <p>(285) AP eu acho que o espanhol tem um pouco... / se nós... / aqui neste texto era um pouco a maneira como nos líamos as palavras / talvez se nós não lêssemos as palavras da maneira mais correcta... podíamos-nos... induzir em erro à língua / nós começámos por ler algumas palavras / que mais tarde fomos... // vimos... vimos que era italiano / mas... algumas também... era a maneira como nós líamos as palavras</p>		
Actividd Introd. (2ª fase) Anexo III.1	=o professor distribui o texto sobre Cícero= (1) P façam... uma leitura silenciosa do texto que têm na frente	326	241
	(15) P eu vou ler este texto latino / que é... a parte inicial do exórdio // o que vocês vão fazer / à medida que eu vou lendo é / sublinhar os vocábulos que à partida vos ofereçam dúvida ou que não saibam traduzir	334	242
	(1) P e agora caríssimas / eu vou distribuir-vos... um novo texto / e... fazem a leitura desse texto / até... // até ao início da nona linha... “right” / e... dizem-me de que é que fala esse texto (2) Al é em inglês =distribuição da tradução inglesa do início do exórdio e leitura silenciosa pelas alunas (3 minutos)= (3) P já leram? // então de que é que fala este texto?	344	243
	(20) Cr e “però” (21) CI mas (22) Cr pois? // (23) CI mas / isso (24) N aqui “però” não significa mas (25) Al+ eu também acho que não é (26) Cr não pode ser mas (27) N em espanhol *pero* é mas / mas aqui... não é	326/7	244
	(45) Cr parricídio é o assassinato dos pais / quando são os filhos que matam os pais (46) P exactamente / assassinato + (47) Cr dos pais (48) P do pai / como se diz pai em latim? (49) Cr/CS *pater* (50) P {registando no quadro} *pater patris* não é? // ahm... o vocábulo que aí têm... contém ou não o radical de *pater*? (51) Cr contém (52) AP (SIM) sim (53) P contém / e depois é... / portanto o segundo elemento desse... desse vocábulo é do verbo *caedo* latino / *caedo caedis caedere* / que significa matar assassinar (54) N ó professor mas... parricídio / como é que... como é que tem o vocábulo *pater*? // só tem o início... pa- (55) P {registando no quadro} então... *pater patris* / mais o verbo *caedo* / vai acontecer aqui um fenómeno de apofonia como sabem // e... vai dar... portanto assassinato do pai / o vocábulo surge ainda dentro da língua latina / ahm... com a forma *patricida* / estão a ver? / *patri*- / de *pater patris* / e *-cida* de *caedo* que	327	245
		328	

	<p>significa matar // ainda dentro da língua latina... ele evoluiu para a forma que se mantém hoje em português / parricida / agora confrontando a primeira forma com a segunda / que fenómeno aqui? // ainda dentro da língua latina // *patricida*... parricida // que fenómeno fonético?</p> <p>AP assimilação</p> <p>P assimilação / fenómeno de assimilação / portanto o vocábulo mantém-se... puríssimo na língua portuguesa</p>		
	<p>(58) CI eleito cônsul / em setenta e três / teve uma parte importante na denúncia... e na... / nós não escrevemos mais nada que nós não sabemos</p> <p>(59) P na denúncia e na + // outros grupos / o que é que traduziram aí? / para o vocábulo “sconffita” o que é que traduziram? // digam lá como é que traduziram</p> <p>(60) N acusação</p> <p>(61) P na denúncia e +</p> <p>(62) N na acusação</p> <p>(63) Cr não podia ser (IND)</p> <p>(64) CS (SIM) e confissão?</p> <p>(65) P denúncia e acusação não vos parece que aí... serão quase sinónimos?</p> <p>(66) N pois</p> <p>(67) Cr não não acho</p> <p>(68) P se eu denuncio estou a acusar</p> <p>(69) Cr ai pois é</p> <p>(70) P este / este vocábulo na verdade oferecia alguma dificuldade / e seria necessário chegar lá por inferência não é?</p>	328	246
	<p>(58) CI eleito cônsul / em setenta e três / teve uma parte importante na denúncia... e na... / nós não escrevemos mais nada que nós não sabemos (...)</p> <p>(71) CI ó professor nós não escrevemos mais / como...</p> <p>Cf:</p> <p>(183) CI ai nós não... não escrevemos o que é... “raggiunto”</p>	328 332	247
	<p>(77) P (...) então vamos ver se vocês chegam lá... por inferência (...) vamos saltar / na denúncia... da conjura / o que é uma conjura?</p> <p>(78) Cr é a... / é quando estão... tipo... / ó professor acho que o professor deu isso no ano passado</p> <p>(79) CS é uma prejudicação não é?</p> <p>(80) Cr pois / é... é tipo prejudicar / é combinarem alguma coisa para prejudicarem alguém</p> <p>(81) P para prejudicar alguém / exactamente / em termos políticos pontualmente não é?</p> <p>(82) Cr pois</p> <p>(83) P conjura ou... conjuração / conhecem o vocábulo? / e na história por acaso... não falaram nunca da conjuração de catilina?</p> <p>(84) Cr não / falámos o ano passado a latim</p> <p>(85) P exacto / muito bem exactamente / analisámos um texto que falava precisamente da conjuração de catilina / portanto... tentando... tentando digamos que enquadrar agora este vocábulo / catilina e os seus... adeptos políticos / conjuraram... isto é juntaram-se reuniram-se para estipular qualquer coisa que fariam contra o regime / digamos que contra o regime vigente / então... cícero teve um papel</p>	328 329	248

	<p>importante na denúncia... e depois? / lembram-se? / catilina levou a dele avante? //</p> <p>(86) Cr não</p> <p>(87) P então? / o que é que aconteceu à conjuração de catilina?</p> <p>(88) Cr não foi // não aconteceu</p> <p>(89) P foi + / desmantelada // então... “sconffita”... desmantelada não é?</p> <p>(90) Cr ah...</p>		
	<p>Recurso à língua latina para clarificação do significado de “<i>essersi</i>” e “<i>fū</i>”:</p> <p>(103) a 138)</p>	<p>329</p> <p>340</p>	<p>249</p>
	<p>(152) P “però” / toda a gente traduziu por pois? / foi pois?</p> <p>(...)</p> <p>(156) Als {acenam que sim}</p> <p>(157) P ahm... há algum vocábulo português + / ahm... esse “però” não faz lembrar um outro vocábulo português senão o pois? //</p> <p>(158) N faz lembrar o espanhol professor</p> <p>(...)</p> <p>(165) Cr porém... todavia...</p> <p>(166) P porém... “però” / é isso mesmo / porém todavia</p> <p>(167) N (INT) ó professor mas em espanhol também é assim / [‘péru] é mas</p> <p>(168) P exactamente / é a conjunção +</p> <p>(169) N adversativa</p>	<p>331</p>	<p>250</p>
	<p>(14) P dêem atenção ao que eu pedi // eu não pedi a tradução do texto / pedi um resumo</p>	<p>334</p>	<p>251</p>
	<p>(22) P “ingenii” / mais alguém sublinhou?</p> <p>(23) N/AP nós</p> <p>(24) P ahm... então pensem lá / vocábulo português mais próximo de “ingenii”</p> <p>(25) M/CI ingénio</p> <p>(26) P ingénio? / têm razão... é muito parecido / o que é que significa ingénio no português?</p> <p>(27) AP inocente</p> <p>(28) CS que não sabe bem o que está (IND)</p> <p>(29) P inocente / isto é sem + //</p> <p>(30) N {em voz baixa} perspicácia</p> <p>(31) P sem talento / sem + / agora comecem a palavra por en- / sem +</p> <p>(32) N engenho</p> <p>(33) P engenho / então *ingenium ingenii* significa... engenho / e o que é este engenho? (SIL)</p> <p>(34) AP talento?</p> <p>(35) P talento / exactamente // engenho é talento / capacidade intelectual / ahm... continuando na primeira linha / quem sublinhou algo a seguir na primeira linha diz</p> <p>(36) I/N “iudices”</p> <p>(36) P “iudices” // se pegarem no radical de “iudices” ahm... sabem que... as palavras latinas começadas por i seguido de uma vogal na passagem ao português / o i passou a +</p>	<p>335</p>	<p>252</p>

	<p>(37) N/AP jota</p> <p>(38) P jota / então +</p> <p>(39) CS judicial?</p> <p>(40) P judicial... muito bem / calma aí não escrevam logo / judicial ahm... categoria morfológica?</p> <p>(41) N adjetivo</p> <p>(42) P adjetivo / ahm... judicial / de onde vem este adjetivo?</p> <p>(43) N justiça</p> <p>(44) P vem de +</p> <p>(45) Als justiça</p> <p>(46) P vem de justiça / e a justiça é aplicada pelo +</p> <p>(47) M juiz</p> <p>(48) P juiz // *iudex iudicis* latino... juiz</p> <p>Cf mesmo tipo de trabalho para os vocábulos “<i>exiguum</i>”, “<i>dicendi</i>” e “<i>infittior</i>”.</p>		
	<p>(5) P “mediocriter” / ahm... que vocábulo português conhecem vocês com este radical?</p> <p>(6) CI/C medíocre</p> <p>(7) P medíocre / que significa +</p> <p>(8) Al ahm... mau</p> <p>(9) N (SIM) {em voz baixa} mediano</p> <p>(10) P vocês estão a falar do medíocre em... em termos de...</p> <p>(11) CI (INT) notas</p> <p>(12) Al+ (SIM) escola</p> <p>(13) P classificação / classificação nota</p> <p>(14) CS sim</p> <p>(15) N (SIM) não</p> <p>(16) P então o que é o medíocre?</p> <p>(17) CS é negativo</p> <p>(18) Cr é o résvés ali... mesmo résvés</p>	338	253
	<p>(114) CS/N “uel”</p> <p>(115) P “uel” //</p> <p>(116) CS {em voz baixa} bem?</p> <p>(...) </p> <p>(122) P ah // vocês conhecem esse vocábulo do inglês sim ou não?</p> <p>(123) Als sim</p> <p>(124) P *well* / que significa?</p> <p>(125) CS/Cr bem</p> <p>(126) P bem... no sentido de talvez também / isto é... associado a talvez / por exemplo no português... bem... talvez as alunas tenham toda a facilidade em traduzir este texto latino / *well*... /</p>	341	254
<p>Actividd Princ.</p> <p>Anexo III.2</p>	<p>(234) P (...) agora / mantendo os dois textos na vossa frente / vamos pegar no texto latino e... traduzi-lo / de que modo? / servindo-se do que conhecem no latim / e para aquilo que seja menos conhecido no latim... servindo-se do inglês que têm ao lado // não sei se já reparam mas há imensos vocábulos no texto inglês que são... entre aspas... iguais aos latinos não é? // então... vamos começar no texto latino / “si quid est in me ingenii iudices” //</p>	351	255

	(279) P (...) (SIL) sirvam-se do texto inglês para traduzir o latino vá lá / façam de conta que o texto inglês é o dicionário		
Quest. Final Anexo IV	<p>AP (exercício de compreensão):</p> <p>Vou começar por... <i>ler o texto na íntegra, depois vou tentar compreender a mensagem de cada frase, durante a primeira leitura já me apercebi que existem vocabulos parecidos com o português e com o latim e vou sublinhar esses vocabulos para que a partir dai consiga chegar melhor a ideia.</i></p> <p><i>Acho que percebo pouco do texto, mas... vou tentar. No início fala-se de <u>uma vitória</u> – no 62 antes de Cristo, Magno Pompeu viola o tratado politico que fizera com Marcos Tullios Cícero. Em 63 antes de Cristo, Cicero, sendo orador, filosofo, escritor do estado, assume o lugar de consul. Conjura contra Catilina e salva a repubica. Depois, até ao fim ã consigo perceber mais nada, apenas algo ficou para a história romana.</i></p> <p><i>Tem muitas expressões que desconheço o significado e que não as consigo relacionar com nada conhecido.</i></p>	378	261
	<p>C (exercício de compreensão):</p> <p>Vou começar por... <i>lêr todo o texto (com algumas paragens) na tentativa de ficar com uma ideia geral do seu conteúdo. Depois vou reler frase por frase para retirar as ideias principais de cada uma, vou tentar resumir o texto.</i></p> <p><i>Para o interpretar vou ter atenção aos nomes, números e a algumas palavras que me parecem conhecidas pela sua parecença com as línguas que conheço.</i></p> <p><i>O texto fala-diz-nos que quando alguém saiu vitorioso de algo – em 62 (A.C. ou D.C.) – Pompeo, fazendo algo a nível político, revolta-se(?) contra Cícero. Em 63 (A.C. ou D.C.) Cícero, orador, filósofo, escritor, consul até aquele momento, faz algo* salvando assim a República. Este intelectual da mais alta condição, este home ficou marcado na história Romana.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>relacionado com uma conjuração.</i> <p><i>Apesar de ter compreendido, ainda que parcialmente, o texto, (consegui ficar com uma ideia) houve diversas partes que não consegui traduzir mas tal não me impediu de ficar com uma ideia global.</i></p>	385	262
	<p>CI (exercício de compreensão):</p> <p>Vou começar por...</p> <p><i>Interpretar o texto, saber o que se fala no texto.</i></p> <p><i>Existe aqui uma referência à morte de um general que só pode ser Pompeu ou Marcus Tulio pois Cícero não pode ser, também existem algumas referências a datas 62 a.C. 63 a.C.</i></p> <p><i>Fala-se que Cícero é um orador, filósofo e escritor.</i></p> <p><i>Eu cheguei até isto pois existem muitas palavras em Latim.</i></p>	392	263
	<p>Cr (exercício de compreensão):</p> <p>Vou começar por...</p> <p><i>Identificar os personagens.</i></p> <p><i>Tento encontrar semelhanças c/ o Latim.</i></p>	399	264

	<i>Há a morte de um general (mas não consigo identificá-lo) fala de Cícero que é um orador, filósofo, escritor, consul e tem qualquer coisa a ver com a República.</i>		
CS (exercício de compreensão): Vou começar por...	<p><i>Ler o texto na íntegra e tentar descobrir o significado de alguns vocábulos. Para descobrir os vocábulos que me são mais familiares, vou sublinhá-los.</i></p> <p><i>Os vocábulos q me são familiares têm raízes latinas, e/ou são parecidas com o português.</i></p> <p><i>Entretanto descobri que “si” significa e pela tradução do título.</i></p> <p><i>Vou ler de novo para tentar encontrar mais vocábulos / expressões q se assemelhem a outras línguas q eu conheço.</i></p> <p><i>“victorios” remete-me para vitória, vencedores.</i></p> <p><i>“Lui” em francês significa ele, mas não sei se o será neste caso.</i></p> <p><i>“Mithridate” deve ser o nome de alguém ou de uma localidade.</i></p> <p><i>“mesajul” remete para mensagem. Mas penso que não é.</i></p> <p><i>“parteneriat” parece parceria...</i></p> <p><i>“orator, filosof, scriitor si om de stat, consul” parece orador, filósofo, escritor e homem de estado, consul.</i></p> <p><i>Entretanto descobri que “finnd in acel moment”, deve ser encontrado naquele momento, ou até àquele momento. “Fiind” parece-se com o inglês “find” q significa encontrar.</i></p> <p><i>“el” em espanhol é “o” não sei se em Romeno será o mesmo.</i></p> <p><i>“un” em francês é “um” portanto aqui deverá significar o mesmo.</i></p> <p><i>“om de geniu” parece ser homem de génio / inteligência / talento (Latim)</i></p> <p><i>Entretanto “cand” parece-se com o vocábulo português “quando”.</i></p> <p><i>Existem mais vocábulos que nem ao tentar remeter com outras línguas consigo chegar ao seu significado.</i></p> <p><i>E embora não tenha conseguido traduzir tudo na íntegra, e sem conhecer a língua, consegui chegar a uma conclusão, por pequena que seja.</i></p> <p><i>(Penso que este texto fale na morte de Pompeu e na defesa)</i></p> <p><i>Penso que este texto, basicamente, fala sobre Cícero e a sua vida, aquilo que ele foi, daí a sua importância na história romana. Só não consegui perceber porque se falava de Pompeu e (não percebi se foi ele que foi morto ou quem m) a sua ligação com Cícero. Segundo o título parece que foi morto, mas por quem não sei. Nem sei em se foi ele que morreu.</i></p>	406/7	265
I (exercício de compreensão): Vou começar por... dizer que há referência a um general que morreu embora não sei dizer qual foi. Fala também de Cícero (orador, filósofo, scriitor – consegui chegar a esta conclusão devido á semelhança que há nas palavras) Talvez o texto trate do tributo a Cícero e á morte de um general.		414	266
M (exercício de compreensão): Vou começar por... ler o texto para ver se o compreendo, como o não compreendi à primeira leio novamente. Penso que este excerto está em Latim ^{Romano} visto que tem parecidas com o Latim. De seguida para uma melhor compreensão vou fazer uma análise morfofossintáctica dizendo a função sintáctica e os casos. O título do texto é o “Falhanço e a morte de um general”; “Em 63 a C Cícero orador, filósofo, escritor era consul no momento, reuniu, utilizando... predominante política da sua conjuria Catalina, salvando, república”. As palavras que são parecidas com o latim são victorios, in 62 in.Cr. – Pompeius Magnus, Marcus Tullius Cicero; orator, filosof, scriitor, consul, Catalina, conjuratio. O que compreendi deste texto foi a terceira linha visto que é muito parecida com o Latim. Visto que não tenho nenhum conhecimento		421	267

	<p><i>da língua romena não posso explorar o texto ao máximo ou seja na íntegra, mas posso tentar traduzi-lo através das diferentes palavras que conheço ou através do conhecimento que tenho sobre este assunto.</i></p> <p><i>neste excerto algo correu mal e houve a morte de um general.</i></p> <p><i>A não ser a terceira linha o resto não compreendo para termos uma melhor compreensão é preciso termos um certo conhecimento da língua, e um dicionário (coisa que não tenho) para compreendermos as palavras que não conhecemos.</i></p>		
	<p>N (exercício de compreensão):</p> <p>Vou começar por... <i>ler o texto na íntegra procurando captar qual o seu tema</i></p> <p>⇒ <i>tentar encontrar palavras que me são familiares dado à sua parecença com línguas por mim estudadas</i></p> <p>⇒ <i>apercebi-me que Marco Túlio Cícero e Gneu Pompeio são as duas personagens de que o texto nos relata.</i></p> <p>⇒ <i>um grande número de palavras que se encontram no texto são para mim facilmente compreendidas, dado à sua parecença com a língua por mim falada.</i></p> <p>⇒ <i>a partir do estudo, já efectuado por mim na disciplina de Latim, consigo relacionar estas personagens com o seu passado histórico em Roma e a sua extrema importância nessa mesma civilização.</i></p> <p>⇒ <i>Cícero: orador, filósofo, escritor, cônsul, homem de génio</i></p> <p>⇒ <i>embora reconheça o significado de algumas expressões não consigo através delas compreender plenamente o conteúdo do texto já que também não me estou a recordar deste período histórico estudado na aula de Latim.</i></p> <p>⇒ <i>já reli o texto umas poucas de vezes</i></p> <p>⇒ <i>o texto fala-nos da conjuração de Catilina relacionada com Cícero</i></p> <p>⇒ <i>caracteriza-se Cícero como sendo um homem extremamente culto, multifacetado</i></p>	428	268
Entrevista final Anexo V	<p>(30) E e o que é que aprendeste concretamente com as actividades propostas?</p> <p>(31) AP que nós não nos devemos só... fixar no que está à nossa frente e não devemos pensar... / ahm... que estamos em latim é só latim / mas que deve haver uma interdisciplina... de latim e das outras línguas que nós já conhecemos / e tentar... que as outras línguas que nós conhecemos nos ajudem</p>	430	269
	<p>(85) E portanto... a tua primeira estratégia seria imediatamente sublinhar... identificar palavras que fossem semelhantes...</p> <p>(86) AP que nos poderiam levar a alguma conclusão</p> <p>(87) E e depois? / o que é que farias com essas palavras?</p> <p>(88) AP tentava-as traduzir para português... / e... fazia um texto lógico</p> <p>(89) E hm hm / e... como é que tu poderias... por meio de apenas algumas palavras que identificarias aí... fazer um texto lógico? //</p> <p>(90) AP tentar tirar as ideias principais / a mensagem que essas palavras nos poderiam... dizer</p>	433 434	270
	<p>(112) AP não / eu acho que para resumir um texto já é necessário ter um melhor conhecimento da... / da... // um pouco de conhecimento de todas as palavras porque... o facto de nós conhecermos algumas só... podem-nos dar uma ideia errada / podemos captar uma ideia errada / porque... uma coisa é nós... é nós tirarmos a ideia principal outra coisa é resumir o texto //</p>	435	271

	<p>(...)</p> <p>(116) AP uma tradução? / se fosse uma tradução // *ad litteram* eu acho que tínhamos que ter um conhecimento de todas as palavras e... // e conhecer o... // a forma delas / em que sentido é que elas estão utilizadas e... //</p> <p>(...)</p> <p>(118) AP eu acho que há aquele tipo de tradução que... que nós fazemos ao captar as ideias principais / é... não é uma tradução fiel ao texto / mas uma tradução... parcial / uma tradução em que... nós tentamos... das ideias... das palavras que nós conhecemos e das ideias que nós conhecemos sobre o assunto... // tirar as ideias... / fazer uma tradução / uma tradução que não seja fiel ao texto mas que... no fundo seja o conhecimento que nós conseguimos tirar do texto</p>		
	<p>(9) E e... falaste de interpretação de uma língua / o que é que tu achas que é interpretar uma língua? //</p> <p>(10) C ahm... bem... pronto naquela situação em que não conhecíamos nada sobre as línguas... e que era... alemão e... pronto se calhar outras línguas de que nunca tínhamos ouvido falar / era... // a partir dos conhecimentos que já tínhamos retirar algumas ideias</p> <p>(11) E então... recolher as ideias principais de um texto é interpretação? //</p> <p>(12) C em parte pode ser</p>	437	272
	<p>(14) C se calhar... agora se tiver que fazer algum trabalho e tenha que o fazer... tenha que... que investigar textos escritos noutras línguas / se calhar não penso... é impossível / porque... ali não percebia e tirava algumas ideias</p> <p>(15) E o que é que consideraste mais interessante... no trabalho que foi feito?</p> <p>(16) C tentar perceber o que é que ali estava escrito / porque... eu olhava e à primeira vista julgava... não vou conseguir entender nada / depois até... acabávamos por perceber alguma coisa / mesmo que pouco... por vezes</p>		273
	<p>(61) E estou a ver / mas... quando tu falas em analisar exactamente o que é que queres dizer? //</p> <p>(62) CI tentar compreender</p>	443	274
	<p>(125) E (...) aprendeste nomeadamente a fazer o quê? / uma coisa que se calhar não estavas muito habituada a fazer // pelo facto de terem trabalhado várias línguas</p> <p>(126) CI ahm... a não traduzir o texto a tirar as ideias mais... as ideias principais</p>	445	275
	<p>(236) CI p'ra traduzir tinha que fazer uma leitura mais aprofundada e... e analisar o... texto / para traduzir</p>	449	276
	<p>(66) Cr (...) como é romeno já é mais fácil (...)</p>	457	277
	<p>(81) E e se tivesses que traduzir o texto?</p> <p>(82) Cr {risos} isso já não sei // tentar ver mais ou menos os... / o... significado de cada um com... identificá-lo com alguma língua que eu conheça / neste caso... //</p> <p>(83) E para traduzir precisarias de conhecer... de reconhecer... de... compreender cada uma das palavras?</p> <p>(84) Cr cada uma não mas pelo menos as ideias principais de cada linha não é? / que é para poder... fazer a tradução / nem que não seja "ad litteram"... que isso é muito difícil / mas pelo menos... ser uma tradução... mais ou menos e que contenha pelo menos as ideias principais do texto // se conseguisse... tirar mais alguma ideia</p>	457/8	278

	além das principais era melhor		
(18) CS	era... era buscar de todas as línguas alguma coisa para estudar uma... uma outra língua que estivesse a tratar	459	279
(27) E	das actividades que vos foram propostas já falaste / portanto que... pedia tradução / mas / ahm / vamos ver / tradução a que nível? / nestas actividades concretamente / nós já sabemos que nas aulas de latim vocês fazem a tradução	460	280
(28) CS	(INT) sim		
(29) E	literal do texto inteiro etc / mas nas actividades que vos iam sendo propostas com outras línguas que vocês nunca estudaram / exactamente... que tipo de tradução é que tu achas que se pedia?		
(30) C	mais a nível semântico /		
(31) E	a nível semântico / e então +		
(32) CS	(INT) quer dizer... // não era tudo em... em... pronto especificamente todas as palavras que nós tínhamos que saber / era mais pelo contexto também e algumas que nós conhecíamos e... tentávamos em geral (IND) mas não era com todas as palavras que lá estavam /		
(137) E	sim / se tu souberes / consegues por algumas palavras identificar de que é que fala o texto / isso acaba por compensar + //	464/5	281
(138) CS	{em voz baixa} o trabalho de estar a ver isto com muito pormenor / sei lá {riso} // não... não estar tão a ver as palavras mas (IND)		
(139) E	não precisas ver todas as palavras / eventualmente / portanto conseguirás perceber sem ter que perceber todas as palavras / mas dado que se trata de uma língua um pouco mais afastada... eventualmente + // também te compensa o facto de tu não perceberes tanto a língua não é?		
(167) E	então // compreender / e traduzir / ahm / são equivalentes ou... para compreender é preciso traduzir obrigatoriamente?	466	282
(168) CS	não / eu acho que não //		
(169) E	achas que não / então vamos só clarificar / mas tu para compreender +		
(170) CS	é preciso traduzir... não é tudo mas... ter uma noçãozita um bocado do que lá está... escrito		
(171) E	portanto precisas pelo menos conseguir traduzir eventualmente... algumas palavras algumas expressões e a partir daí depois reconstruir / o sentido do texto		
(172) CS	hm hm		
(173) E	ahm... se te pedissem para fazer um resumo do texto // a estratégia que tu usarias / seria a mesma? / ahm... de quando te pedem para compreender o texto e dizer sobre o que é que o texto fala?		
(174) CS	era capaz de ser {riso} / não sei // haveria muitas coisas que não... conseguiria então / em princípio dava um resumo mais pequeno		

	<p>(7) E era-vos pedido que traduzissem... / que tipo de tradução?</p> <p>(8) I não era à letra / porque nunca tínhamos... contacto com essa língua / mas era tipo... as palavras que percebêssemos... e íamos associando //</p> <p>(...)</p> <p>(13) E então... tu achas que pelo facto de vocês... reconhecerem uma ou outra palavra e depois pelo contexto reconstruírem o sentido / consideras que isso é tradução?</p> <p>(14) I tradução... literal não isso acho que não // é entender o texto / entender o... contexto... o conteúdo do texto</p>	467	283
	<p>(25) E em que termos é que vocês faziam essa análise? / que tipo de análise digamos assim //</p> <p>(26) I era só a associação de algumas palavras... / esta é conhecida... esta também... ligávamos e... era assim que nós chegávamos lá</p> <p>(...)</p> <p>(35) E em que é que residia essa dificuldade dos textos?</p> <p>(36) I palavras que eu... não conseguia mesmo... / que fizessem muito sentido juntas / e aí era complicado //</p>	468	284
	<p>(68) I (...) sei que não é preciso estudarmos a gramática mesmo para compreendermos a língua / porque... sei lá... associa-se uma palavra ou... associa-se</p>	470	285
	<p>(70) I (...) se por exemplo o texto for de vinte linhas e só percebermos duas ou três palavras é muito complicado / mas... pode-se perceber as palavras e depois... se me explicarem melhor o assunto ou assim... {baixando muito o tom de voz} pode ser que perceba (IND)</p>	470	286
	<p>(87) E que eventualmente já vos seria familiar / se te fosse pedido que fizesses um resumo do texto / as estratégias que usavas... seriam as mesmas? //</p> <p>(88) I se calhar... o resumo é muito mais complicado / porque tínhamos primeiro que traduzir o texto / algumas partes / e depois é que íamos resumir //</p> <p>(89) E portanto / para resumir precisavas de ter uma tradução integral do texto / é isso?</p> <p>(90) I não</p> <p>(91) E então?</p> <p>(92) I então... só algum- só... o contexto mais ou menos / assim... umas bases / e depois ia... // ia resumir</p> <p>(93) E então portanto... de um resumo o que é que deve constar... em termos de informação?</p> <p>(94) I as pala- as ideias principais</p> <p>(95) E e para compreenderes o texto? / que neste caso está numa língua que não estudaste... e por isso não consegues traduzi-lo na íntegra / mas para considerares que o compreendeste... o que é necessitas saber?</p> <p>(96) I ahm...</p> <p>(97) E mais... ou menos do que para fazer um resumo?</p> <p>(98) I preciso de saber mais... para compreender o texto... / acho que não / é menos / é menos porque num resumo temos que saber as ideias principais e para</p>	471	287

	percebermos o texto não temos que saber tudo / é só... algumas ideias... para depois... // {em voz baixa} acho que é assim		
(9) E	(...) era uma tradução semelhante à que costumam fazer por exemplo... (...) (12) M não / era tentar... / por palavras nossas dizer o que estava lá... dito (...) (14) M (...) só as ideias essenciais	472	288
(42) M	que... há várias línguas que derivam do latim / e normalmente o que nós pensamos... / por exemplo há... // várias palavras que vêm do latim / que são muito parecidas / e assim... // aprendemos a analisar... comparar	473	289
(56) M	tentava ver se tinha alguma palavra que era... // igual ao latim ou outra língua // e às vezes... / inventava {riso} (57) E então... centravas digamos assim a tua tentativa de compreensão dos textos na identificação de uma ou outra palavra / é? (58) M sim	474	290
(77) E	(...) para compreender um texto numa língua estrangeira é necessário traduzi-lo na íntegra (78) M não / basta só tirar as ideias essenciais (79) E e então... para retirar informação de um texto numa língua estrangeira... é suficiente compreender algumas palavras-chave / verdadeiro ou falso? (80) M sim / verdadeiro (81) E se não conseguir traduzir todo um texto... então não posso dizer que o compreendi // (...) (85) E (...)para compreender um texto o que é que é necessário? (86) M tirar as ideias essenciais do texto... / e depois é que pod... e... tentar traduzi-lo / (IND) (87) E traduzi-lo na íntegra disseste? / mas... é condição essencial para a compreensão de um texto... ou só consideras que compreendeste de facto um texto quando o consegues traduzir todo? (88) M não / só com as ideias essenciais a pessoa tira logo uma... conclusão	475	291

	(121) E se te pedissem um resumo do texto / utilizarias as mesmas estratégias que disseste? [para a compreensão]	476	292
	(122) M utilizava		
	(123) E e... para traduzir? // se te pedissem uma tradução (SIL)		
	(124) M tentava... saber o que é que queriam dizer as palavras		
	(125) E (...)poderias fazer por exemplo uma tradução do género da que vocês habitualmente fazem em latim?		
	(126) M não		
	(127) E porquê?		
	(128) M não tínhamos o conhecimento das palavras / de algumas palavras		
	(129) E para fazer uma tradução é preciso conhecer só as palavras?		
	(130) M não / é preciso saber também o que é que está escrito //		
	(131) E o que é que está escrito... como assim? //		
	(132) M o que eu estava a dizer é o significado das palavras		
	(133) E sim / mas por exemplo quando vocês traduzem textos em latim não se podem basear exclusivamente no significado das palavras		
	(134) M não / é através da análise / sintáctica e morfológica		
	(138) M uma tradução não é preciso ser *ad litteram*	477	
	(139) E então como é que pode ser uma tradução? / se não for à letra		
	(140) M tirando as / as ideias essenciais		
	(6) N ahm... facultavam-nos textos... em línguas umas delas conhecidas outras não / e que... através de nós recorrermos a línguas que nos são familiares / p'ra mim o inglês o francês... o latim... o português / identificar... o conteúdo... ou determinadas ideias... vocábulos / de textos que à partida para nós não nos diziam nada	479	293
	(46) N sim concordo / porque nós não podemos dizer que conhecemos... por exemplo eu não posso dizer que conheço a língua alemã... sabendo que esta palavra diz isto... sabendo que se tenho um texto todo se calhar em mil palavras conheço três / porque acho que... a língua não é um conjunto de palavras / a língua é... o seu funcionamento / é... a forma como elas se relacionam / como constituem... por exemplo eu posso conhecer da música o dó... o lá... / o si / mas não sei... o que interessa é a sua totalidade	481	294
	(54) N (INT) ah / se calhar aí quando referi a gramática expressei-me mal / porque... a gramática não era na parte de querer dizer... conhecer os verbos... conhecer como é que se conjuga determinado verbo e ligar o sujeito com o predicado / não é dessa parte / é conhecer... / pronto... a integr-... / não é bem a gramática / no fundo é conhecer... a forma como se coordenam as palavras mas não é... não é propriamente a gramática / por exemplo quando estou a falar espanhol eu... eu dou imensos erros / mais propriamente na forma dos verbos porque... no espanhol é difícil a sua conjugação / mas... mas digo que entendo a língua embora não conhecendo bem a gramática / por isso expressei-me acho que... não muito bem	482	295

	(63) E o que é que tu consideras que é compreender um texto? / isto é / o que é que tu precisas para poderes achar para ti própria que compreendeste o texto?	482	296
	(64) N que compreendi... pelo menos... // a mensagem / mais ou menos uma parte da mensagem / já que a totalidade não posso... os pormenores não / pelo menos assim... o básico		
	(90) N sim / porque para fazer um resumo necessito compreender as ideias principais... o conteúdo / seria a mesma coisa	483/4	297
	(91) E e uma tradução? //		
	(92) N a tradução é diferente / uma tradução... não me chegaria compreender apenas a ideia principal / teria que ir palavra a palavra		

APÊNDICE III

Implementar uma abordagem plurilingue

III.1 O PP, a prática escolar e a disciplina de Latim

Momento do PP	Citação ou resumo de ocorrência	Pág.	Nº
Quest. Inicial Anexo I.2	<p>Questão nº 4:</p> <p>AP - <i>Acho que o mais fácil é a maneira como os professores fazem chegar a te nós alguns temas, com calma e com uma boa explicação. O que eu acho mais difícil é a exploração de textos que utilizam um tipo de linguagem específica da matéria (ex: da medicina) que por vezes mesmo com o dicionário não conseguimos chegar a mensagem transmitida.</i></p> <p>C - <i>O que considero mais fácil, é que os professores vão dando calmamente as novas matérias com alguma calma, facilitando assim a nossa aprendizagem. O mais difícil é que de um momento para o outro (como é o caso do Latim), nos vão surgindo muitos vocábulos novos e é difícil os fixarmos.</i></p> <p>CI - <i>O mais difícil na aprendizagem de uma língua é compreender o que essa língua quer dizer, mas se gostamos dessa língua tudo é fácil, temos de nos esforçar.</i></p> <p>Cr - <i>Mais fácil não há. É tudo difícil. Mais difícil é o vocabulário, pois sem ele é impossível comunicar.</i></p> <p>CS - <i>Depende da língua, por exemplo a Francês tenho um pouco de dificuldade na oralidade, existem certas palavras novas que não sei pronunciar. Em Latim é-me difícil a escrita.</i></p> <p>I - <i>Numa língua, considero muito difícil a aprendizagem dos verbos, casos, declinações, etc. Os verbos são difíceis porque tenho dificuldade em aprender as terminações. A escrita também é difícil mas passado um tempo a escrever e a aprender palavras novas, acabamos por saber escrever correctamente.</i></p> <p>M - <i>O que eu considero mais difícil numa língua é conhece-la e não saber po-la sem praticar e o que eu considero mais fácil é de tentar / esforçar-me para a compreender.</i></p> <p>N - <i>Para mim o mais difícil é ter um bom conhecimento de todo o léxico e vocabulário já que é mto importante termos uma boa base de conhecimentos para melhor nos exprimirmos. E a mais fácil para aprender uma língua é gostar de aprender e gostar de comunicar seja em que língua for.</i></p>	<p>23</p> <p>25</p> <p>27</p> <p>29</p> <p>31</p> <p>33</p> <p>35</p> <p>37</p>	<p>1</p>
	<p>Questão nº 5:</p> <p>AP - <i>Posso dizer que em relação a aprendizagem de linguas não sou nem bom nem mau aluno, talvez isto se deve ao facto de eu ser muito calada e não expor as dúvidas, não falar muito nas aulas. No entanto, em casa tento compreender o que foi dado e costumo utilizar o dicionário com alguma frequência.</i></p> <p>C - <i>O que faz de mim uma boa aluna a línguas é gostar muito de as aprender para mais tarde conversar com pessoas de outros países. Quando posso, gosto também de ler artigos escritos noutras línguas (principalmente em Inglês, que é uma língua que eu adoro).</i></p> <p>CI - <i>As qualidades é acima de tudo compreender bem o que se pede.</i></p> <p>Cr - <i>Tem de se ter aplicação, pois se não se aplica desde o começo, é difícil continuar, a atenção e o gosto pelo que se aprende.</i></p>	<p>23</p> <p>25</p> <p>27</p> <p>29</p>	<p>2</p>

	<p>CS - <i>Eu penso que o que faz com que eu seja uma boa aluna de línguas é o facto de eu apreender rapidamente o vocabulário. O que faz de mim uma má aluna em línguas é o facto de quando eu não percebo alguma coisa raramente pergunto, ou peço que me expliquem.</i></p> <p>I - <i>Fazem de mim um bom aluno, o facto de aprender rapidamente a escrita e a leitura da língua. Sabendo desde o início determinado assunto de uma língua e acompanhar sempre este, fazem de mim uma boa aluna. Uma má aluna é quando não acompanha as aulas do início e por consequência não vai entender nada do que se dará para a frente.</i></p> <p>M - <i>As qualidades que fazem de mim um mau aluno é a compreensão visto que tenho dificuldades de Tradução, e a participação nula, a timidez, visto que às vezes não entendo e não esclareço as dúvidas com o professor.</i></p> <p>N - <i>Gosto imenso de todo o tipo de línguas e acho interessante saber um pouco de cada uma delas e se possível conseguir-me exprimir nela.</i></p>	31	
		33	
		35	
		37	
	<p>Questão nº 6:</p> <p>AP - <i>Eu acho que o facto de os professores passarem filmes e CD's falados na língua que está a ser estudada ajuda no contacto como a língua é mesmo falada, sem ser pelo professor. Quando os professores expõe a matéria com esquemas ou tabelas também ajuda no estudo e compreensão.</i></p> <p>C - <i>Apesar de não gostar muito de ter de fazer diariamente trabalhos de casa, penso que, principalmente no estudo do Inglês, estes me ajudaram muito quando iniciei esta nova língua. Gosto também, de quando os professores me mostram filmes sem estarem legendados em Português.</i></p> <p>CI - <i>As estratégias de ensino utilizadas pelos professores e que eu penso serem mais eficazes é que quando um aluno não sabe ou não percebe algo o professor tente que o aluno fique a perceber sem seguir para outra matéria.</i></p> <p>Cr - <i>Acho que tudo é eficaz desde que o aluno se esforce, mas os exercícios são os melhores, pois sem exercício o aluno não aprende.</i></p> <p>CS - <i>A abordagem de uma temática feita pelos alunos na oralidade, a apresentação de filmes sobre uma determinada temática, a audição de áudio cassetes em substituição de ser lido um texto e fichas de gramática para que esta fique apreendida.</i></p> <p>I - <i>Os exercícios de vocabulário, a tradução de textos, e as perguntas para respondermos por palavras nossas.</i></p> <p>M - <i>Os apontamentos das matérias que nos dão, as fichas de trabalho e os trabalhos de casa; para adquirirmos melhor os conhecimentos dados.</i></p> <p>N - <i>Eu acho que é sempre um pouco complicado aprender uma nova língua mas os professores esforçam-se por nos ensinar o melhor possível. Para tal, tentam nos fazer contactar com a língua tanto oral como escrita e dão-nos materiais de apoio como fichas de consolidação de conhecimentos, textos, ...</i></p>	24	3
		26	
		28	
		30	
		32	
		34	
		36	
		38	
<p>Diário I Anexo II.1.1a)</p>	<p>CI - O que considerei mais difícil foi a sua interpretação e o mais fácil foi todos chegarmos a uma conclusão; isto porque todos colaboraram.</p> <p>CS - alargou a minha capacidade de trabalho em grupo</p> <p>M – trabalhámos em conjunto e chegámos a uma conclusão</p>		4
<p>Actividd introd. (1º Módulo) Anexo II.1.1</p>	<p>(247) P (...) agora... vamos tentar descobrir nesse texto / eu também estou a tentar descobrir como vocês</p>	87	5
<p>Actividd princ.</p>	<p>(identificação da língua do 1º texto – Italiano)</p> <p>CI & M - <i>Conhecemos também esta língua pela visualização de alguns filmes e também</i></p>	112	6

(1º módulo) Anexo II.1.2	<i>algumas músicas.</i>		
	(88) CI {lê frase alemã com sotaque muito aproximado do alemão, mas ri da sua própria performance}	126	7
	(ao comentarem o conhecimento do italiano por filmes, como “A vida é bela”, resolvem não especificar o nome do filme) (109) M não vale a pena escreveres isso	127	8
	(ao justificarem conhecimento do italiano pelo contacto com filmes e músicas) (100) M (...) apesar... de não conhecermos assim muito (...) (111) M eu alemão não conheço muito //	127	9
	(sobre o texto alemão) (120) CI também... não percebemos nada disto (121) M (SIM) primeiro / não percebemos nada disto (122) CI é cada coisa mais esquisita não é? (SIL)	127	10
	(na 2ª aula com o texto alemão) (20) CI o que é isto? / eu não percebo nada disto // (...) (22) CI (IND) {percebe-se que propõe um início de resposta, mas fala em voz muito baixa - parece que não está segura e não deseja que, nesta fase, a sua proposta fique registada} então metemos isto (SIL)	131	11
	(136) CI olha / esta aqui “allora” / agora / porque... (137) M então porque já vi filmes // e lembro-me // (138) CI então... e é muito parecida (139) M e é parecida com a língua portuguesa (Nota: a referência aos filmes não surge na Ficha escrita)	135	12
	(146) CI não ouviste o grupo delas dizer também pelo contexto?	135	13
	(na recolha de informações no texto alemão) (207) M sei lá se é nós / não sei // então a gente não percebe o texto (SIL) (...) (209) M que foi? / que é que queres que eu faça? / então eu não sei + (...) (223) M ai / mas eu não consigo (...) (282) CI ó pá nós temos que fazer isto // (283) M fazer como? / se eu não percebo nada disto?	138 140	14
	(255) M mas isto é p’ra nós traduzirmos? (SIL) (256) CI {em voz muito baixa} não sei (SIL) (257) M porque isto não é p’ra traduzir / e nós estamos a traduzir // olh’ali (...) =relê a questão= (258) CI então o que é que a gente mete? // a gente não percebe nada /	139	15
	(recolha de informações do texto alemão) (330) CI estratégias / (...) =lê a lista apresentada na ficha= então é tudo a mesma coisa (SIL) diz dificuldades na tradução / tivemos // porque nós não temos conhecimento desta língua	141	16
	(após o rejeitar da hipótese, por C e I, de o 1º texto ser italiano) (99) AP sei lá... de repente / também não conheço muito italiano	144	17
	(93) AP esta história do provençal lembra-me as cantigas (...)	144	18

(56) C	o que é que está aqui... desculpa / o que é que está aqui mais parecido com o italiano? // o provençal também é na itália não é? //	145	
(57) AP	não / acho que é na França		
(58) C	França França / é na França esquece //		
(138) I	eu também achei que era italiano ao princípio / mas depois comecei a ver e... sei lá... /	146	19
(166) I	não / é alemão / olha aqui tem algumas palavras em alemão	146	20
(167) C	é? // aqui não há dúvidas que é germânico não é?		
(168) AP	é		
(...)			
(171) C	vá / tu que tens alemão diz qualquer coisa		
(172) I	não / mas é alemão	146/7	
(173) AP	(INT) olha norueguês		
(174) I	porque eu conheço algumas palavras...		
(175) C	hum?		
(176) AP	não... vamos por exclusão		
(...)			
(202) C	então pomos o alemão? / se ela diz que tem muitas palavras parecidas com o alemão...	147	
(203) I	mas pode não ser / eu estou a reconhecer algumas palavras mas...		
(204) C	sim		
(205) I	pronto / aquelas mais difíceis não percebo nada		
(250) AP	e algum... algum outro contacto que temos com a língua	149	21
(251) C	não / pomos por outras palavras como por exemplo tal tal tal que conhecemos do italiano		
(326) C	então podemos ver se apanhamos alguma coisa do segundo / é um bocado difícil não é? mas...	151	22
(327) AP	pois é / se o primeiro não conseguimos o segundo também se calhar...		
(328) C	o segundo é que não de certeza (SIL)		
(414) AP	podemos perguntar ao professor o que é que quer dizer... em que é que consistiu o triunvirato	154	23
(...)			
(sobre a inclusão, ou não, no resumo do italiano da referência ao triunvirato)		157	
(95) C	acho que é melhor falar de coisas que sabemos do que de coisas que não sabemos		
(426) C	(...) ó professor nós não temos mais justificações / são muito fraquinhas mas pronto	154	24
(131) C	onde é que estás a ver a morte de Pompeu? // tem calma / convém leres o que está p'ra trás p'ra apanhares a história não é? //	158/9	25
(132) AP	se eu perceber alguma coisa do que está p'ra trás eu leio C		
(223) C	[kõgiu'r ^a ti] calma / "congiurati" // então espera / revoltou-se contra um senador // pomos contra um senador?	162	26
(224) AP	sim // ou... alguns		
(225) C	mas aqui alguns (IND) que temendo... // não não pomos o temendo porque também não sabemos		

	<p>(226) AP contra um senador que... // havia tentado... qualquer coisa</p> <p>(227) C não / que havia criado... // que havia organizado... diz</p> <p>(228) AP (SIM) uma...</p> <p>(229) C agora só descobre essa palavra</p> <p>(230) AP não sei... // {em voz baixa} conjura</p> <p>(231) C agora calma // “congiurati” (SIL) é pá isto deve ter sido p’raí alguma... (IND) // alguma legislação? / não</p> <p>(232) AP conjura... //</p> <p>(233) C não será legislação pois não? // não há por aí nenhum dicionário? {rindo}</p> <p>(234) AP conspiração?</p> <p>(235) C conspiração? / então e o... e o coiso é que... (SIL) a mim lembra-me uma lei / não sei porquê / lembra-me legislação... qualquer coisa desse género // porque... como está aqui olha / organizou... reorganizou... uma legislação //</p> <p>Cf:</p> <p>(146) N pronto / o texto inicia-se com... // com o tema das conquistas / não é? (SIL) e agora por parte de quem é que foram estas conquistas?</p> <p>(147) CS não interessa</p> <p>(148) Cr (SIM) por parte de César em relação (IND)</p> <p>(149) CS agora diz... não / quem é o “egli”? / o que é isto? // é um homem ou é alguma coisa? {risos} //</p> <p>(150) N não sei</p> <p>(151) Cr então passa à frente</p>	197	
	<p>(249) C inventar... {ri} inventar é o que nós estamos a fazer</p> <p>(250) AP temos que nos esforçar // por não inventar</p> <p>Cf:</p> <p>(91) Cr (SIM) olha / eu ponho alemão</p> <p>(92) CS (INT) eu também acho que sim</p> <p>(93) Cr porque como eu não conheço as outras não me vou pôr a inventar / mesmo que isto já esteja a inventar //</p> <p>Cf:</p> <p>(206) N (SIM) porque dado que a gente não conhece mais língua nenhuma germânica...</p> <p>(208) N não podemos estar a inventar</p>	163 180 184	27
	<p>(352) I é então / e... e pelo menos eu é por causa das telenovelas</p> <p>(353) C exactamente {risos} // o raciocínio? / víamos novelas / italianas (...)</p> <p>(364) C conhecimentos do italiano // isto de ver novelas tem as suas vantagens</p> <p>(365) I tem não tem? / eu sempre pensei que tinha // só não sabíamos qual mas agora já encontrámos uma</p>	166 167	28
	<p>(361) C pomos por conhecimentos do italiano? / não é que a gente conheça muito mas pronto</p>	167	29
	<p>(415) I “wurde”? / espera aí isto é no passado é o verbo [v^aR] no passado</p> <p>(416) C e quer dizer o quê?</p> <p>(417) I é... foi</p>	168	30

(418) C	foi?		
(419) I	acho que é mas eu não tenho a certeza		
(420) C	okay / então... foi / júlio César foi no ano / cinquenta e nove qualquer coisa... cônsul / e...		
(421) I	é que eu não (IND)		
(...)			
(437) I	mas eu não tenho a certeza se isto é eleito		
(...)			
(483) C	cinco anos depois... reticências... // na gália? como é que é?	169	
(484) I	para a gália (SIL) se eu souber isto assim no teste amanhã... já estou toda contente // já tenho boa nota	170	
Cf:			
(507) C	ó I foste a nossa tábuia de salvação (SIL)		
(508) I	eu... eu percebo... mas é só algumas coisas		
(...)		171	
(511) I	eu não sei assim muito (IND)		
(512) C	o quê?		
(513) I	devia saber mais de alemão / já tenho dois anos		
(507) C	ó I foste a nossa tábuia de salvação (SIL)	171	31
(...)			
(510) AP	(...) porque nós não conseguimos descobrir nada / tu é que és a nossa sorte // quando nos aparecerem textos noutras línguas... quero ver		
(...)			
(517) C	eu olho p'ra aqui e não apanho nada		
(518) AP	eu também não		
(519) C	isto p'ra mim... é chinês		
(668) AP	estás a ver nós neste texto sem ela?	176	32
(669) C	estávamos feitas		
(670) I	não / (IND) parecenças com o inglês		
(671) C	então não tem?... // eu ainda não vi aí nenhuma parecença com o inglês		
(672) I	mas pronto		
(673) AP	(SIM) e olha... acredita nela {risos} que ela no inglês...		
(10) CS	além disso tem aquela sonoridade que a gente ouve no (IND)	178	33
(11) N	eu não tenho ouvido assim muito italiano mas... acho que sim		
(53) Cr	(SIM) nós não conhecemos nada das línguas...	179	34
Cf:			
(67) Cr	p'ra já não me parece nada que eu não conheço nenhuma das línguas germânicas só o inglês // e depois a única língua germânica que nós temos mais ou menos conhecimento é o alemão por isso / p'ra que é que nós vamos estar a pôr outras se nem sequer as conhecemos? / ao menos pomos o alemão que ainda vai mais ou menos	180	
Cf:		180	
(77) Cr	[v ^a R] (...)		
(79) Cr	eu não tenho certeza mas deve ser {riso}		

	<p>Cf:</p> <p>(91) Cr (SIM) olha / eu ponho alemão</p> <p>(92) CS (INT) eu também acho que sim</p> <p>(93) Cr porque como eu não conheço as outras não me vou pôr a inventar / mesmo que isto já esteja a inventar //</p> <p>Cf:</p> <p>(105) Cr já viram? / está aqui a torre de pisa</p> <p>(106) N o quê?</p> <p>(107) Cr {rindo} a torre de pisa</p> <p>(108) N/CS (IND) {risos}</p> <p>(109) Cr a sério... olhem bem {ri} //</p> <p>(110) CS eu acho que isto é italiano</p> <p>(111) Cr eu não acho nada</p> <p>(...)</p> <p>(113) CS (SIM) mas porque é que tu não achas nada?</p> <p>(114) N tu não achas que isto é italiano?</p> <p>(115) Cr eu não acho nada / eu não conheço o italiano</p> <p>(116) N tu não conheces italiano?</p> <p>(117) Cr não</p> <p>(118) N estás fartinha de ouvir isto na televisão (...) olha / eu acho que é italiano // primeiro... porque já estou farta de ouvir na televisão // também já estamos fartos de ler não é? / em coisitos...</p> <p>(119) Cr eu nunca li italiano //</p> <p>Cf:</p> <p>(130) Cr eu só sei ['nona] / [nona] // avó / acho que é avó //</p> <p>(...)</p> <p>(162) Cr (INT) eu só sei dizer [sp^agétí]</p> <p>Cf (sobre o alemão)</p> <p>(218) Cr eu sei dizer algumas coisas</p> <p>(...)</p> <p>(302) N porque o alemão é declinável / também</p> <p>(303) Cr pois é</p> <p>Cf:</p> <p>(344) Cr e como é que tu sabes que é italiano?</p> <p>(...)</p> <p>(350) N então... achas que isto é o quê? / que é que isto parece?</p> <p>(351) Cr eu não acho nada / não estudei nenhuma destas línguas</p> <p>Cf (aquando da tarefa c/ o texto alemão):</p> <p>(335) Cr (IND) as palavras que sei</p> <p>(...)</p> <p>(337) Cr não vou estar aqui a inventar</p>	181	
	<p>(73) CS (INT) não / quer dizer / por causa de... de certas coisas que tu vês / até naqueles champôs e isso... quando vêm as traduções</p> <p>(74) Cr (INT) champôs ?</p> <p>(75) CS ó pá quando vêm... várias línguas</p>	182	
		184	
		186	
		188	
		203	
		180	35

	(...) (84) N mas a gente só / por exemplo / nós não temos alemão não é? / a I é a única que tem / por isso o único conhecimento que a gente tem de alemão ou é coisas da televisão que a gente ouve não é? / ou então... é escrito (...) (86) N em... instruções e... (87) CS tem de ser coisas assim (88) N porque de resto não conhecemos (89) CS por isso é que eu da... das palavras que estão aqui (90) N (INT) das outras línguas nem esse conhecimento temos / porque nós / o alemão ainda ouvimos mais ou menos na televisão		
	(98) CS (INT) é assim / nós a justificação vai ser igual para todas / só muda a parte do românica e germânica / porque nós não temos nenhum conhecimento (99) N pois... / oh o italiano até... pronto / não temos mas... (100) CS mas é igual / é diferente aquilo que ouves daquilo que lês / é como o (IND)	181	36
	(118) N estás fartinha de ouvir isto na televisão (...) olha / eu acho que é italiano // primeiro... porque já estou farta de ouvir na televisão // também já estamos fartos de ler não é? / em coisitos...	181	37
	(comentários não apresentados na resolução da Ficha) (156) N (INT) primeiro é uma língua românica / não é? (SIL) {redacção da resposta} dadas as suas parecenças com o latim não é? (SIL) segundo // como é que a gente chegou à conclusão que isto era italiano? (152) Cr por causa das massas {risos} (153) N *spaghetti* (154) CS não e também porque... ahm... (155) Cr {rindo} porque a CS viu cinco minutos do filme italiano (156) N não / porque nós temos conhecimento mais ou menos como é qu- / embora não sabemos falar... quase nada / dizemos uma palavrinha ou outra... // sabemos... através da televisão / através... (...) (163) N através de texto escrito / das instruções... dos medicamentos / de... (...) (292) N porque / a gente descobriu isto através da outra ficha de trabalho / é a única razão que a gente tem (293) Cr então e depois? // comparando com os textos da outra ficha de trabalho chegámos a esta conclusão	182	38
	(179) N (...) tu sabes... sabes italiano tu estás a dizer que nunca ouviste falar italiano / por amor de deus / toda a gente já ouviu falar italiano (180) Cr (SIM) é claro que já ouvi falar italiano mas nunca prestei atenção	183	39
	(287) Cr (SIM) o que é que queres ó pá / isto não conta para nota (288) CS {riso} também mal de nós se contasse (289) Cr eu já estava chumbada (290) CS também eu (SIL)	186	40

(322) N	é assim / eu sinceramente parece-me alemão mas... mas dada a parecência lá com o outro... (...)	187	41
(343) N	não / eu acho que é mesmo o alemão / se calhar // mais vale (IND) / o flamengo não / o que se puser é uma língua normal que é italiano / olha no outro nestes... nestes textos / nos textos um dois e três e quatro e cinco era tudo línguas esquisitas / que a gente não sabia / se puseram uma língua normal no texto A que é italiano / o texto B também é uma língua normal	188	
(351) Cr	eu não acho nada / não estudei nenhuma destas línguas	188	42
(387) N	embora... embora não tenhamos conhecimento de nada dela não é? / eu não conheço nada do alemão / sei que ela é declinável // sei que tem casos... como o....	189	43
	(sobre se os dois textos são iguais ou diferentes)	190	44
(416) CS	é o mesmo / nós é que não percebemos nada		
	(2ª aula com o texto alemão)	193	45
(2) CS	tu não vais / tu nem sequer vais traduzir o texto B / porque não tens hipótese		
(195) N	(...) nós não sabemos quem é que o matou	198	46
(196) CS	{em voz baixa} a gente sabe // que deu na... na televisão um filme sobre césar {risos}		
(213) Cr	o que tu estás a dizer é o que está aqui em cima / nós temos que explicar em que medida é que isso ajudou // eu acho que ajudou porque nós não conhecíamos a língua / não / ao ler o texto de uma só vez / só se conheceres a língua é que ficas a perceber não achas? (...)	199	47
(214) N	oh / nós tínhamos / nós temos conhecimento / porque se não não conseguíamos traduzir nada // não é? // tu sabes minimamente		
(215) Cr	(INT) não é isso		
(216) N	tu percebes minimamente italiano /		
(217) Cr	não / não percebo minimamente		
(218) CS	(SIM) não / tu percebes porque associas ao português e ao latim		
(219) Cr	exacto / não percebo minimamente italiano		
(220) CS	porque não tens conhecimentos da língua		
(221) Cr	(INT) só sei dizer *bambino* // porque é o que se vê no / no... naquela coisa dos putos como é que se chama? / o bravo bravíssimo (...)	199	48
(279) N	o que é o “re”? / não estou a perceber nada disto // ah / que se pudesse tornar rei // {riso} não //	201	49
(233) N	isto deve ter a ver com o texto de cima não é? / não é assim caído do espaço também que aqui vem não é? (IND)	203	50
(326) N	(...) ó pá eu não percebo nada de alemão / isto é um atentado (...)	203	51
(328) N	pronto ó pá / este texto diz... / nós não percebemos nada de alemão / ninguém de nós tem alemão não é? / por isso vai ser quase impossível traduzir / perceber alguma coisa que seja // o único que nos basta é / conseguir entender uma palavrinha ou outra		
	(sobre o reparo de N de que recolher informações (no texto alemão) não é limitar-se a traduzir uma ou outra palavra)	203	52

	<p>(348) CS não tens outra hipótese // não te quero pôr a tua auto-estima em baixo / mas...</p> <p>(349) Cr não tens capacidade</p> <p>(350) CS exacto</p>		
Cont. estudo tema Anexo II.1.3	<p>(11) P caríssimas / de que assunto... ou assuntos trata o texto? (SIL) qual é o personagem + (...)</p> <p>(13) P júlio César / ahm... e o texto relata... alguns feitos de júlio César / conseguiram captar alguns?</p> <p>(14) N {abana a cabeça dizendo que não}</p> <p>(15) P que fez júlio César? //</p> <p>(16) C tornou-se cônsul</p> <p>(17) P foi cônsul + // foi cônsul / sozinho? (...)</p> <p>(21) P dois / em simultâneo não é? / temos visto já nos textos anteriores que nos aparecem sempre dois cônsules quando há referência... portanto ao cargo / ahm... // na segunda linha o texto diz-nos “decreta est ei gallia et illyricum” / o que é que isso quer dizer? (SIL)</p> <p>(22) C foi-lhe atribuído... a gália... / e... //</p> <p>(23) P e a ilídia / a gália e a ilídia / quer dizer que em termos de competências... ahm... portanto foi-lhe atribuído o território da gália e da ilídia / e... com apoio militar sim ou não? // onde é que encontramos no texto / a referência a esse apoio militar?</p> <p>(24) C/N “cum legionibus decem”</p> <p>(25) P exactamente // depois... o texto continua falando de vitórias... sim ou não?</p>	217	53
Entrevista I Anexo II.2	<p>(5) E que relação existe entre este trabalho / o que foi feito no âmbito do projecto / e aquele que vocês habitualmente realizam na aula de latim? //</p> <p>(6) AP nós... nas aulas de latim recorremos muito a... às vezes a outras línguas ao inglês / às vezes assim... o professor algumas vezes começa assim... o que é que vos faz lembrar e não sei quê</p>	236	54
	<p>(13) E alguma vez um dos teus professores de línguas levou para a aula textos noutras línguas que não aquela que ele ensina?</p> <p>(14) AP ahm... não / penso que não</p> <p>(15) E e os professores de outras disciplinas? / alguma vez apresentaram textos que não em português? / portanto nas disciplinas que não são de línguas</p> <p>(16) AP sem ser de línguas como?</p> <p>(17) E sim por exemplo história... geografia... filosofia... alguma vez os professores levaram textos que não em português?</p> <p>(18) AP que eu me lembre não</p> <p>(19) E e porque é que tu achas que isso acontece?</p> <p>(20) AP talvez porque nós como... nós só temos conhecimento daquela que é base mesmo para... que nós... consigamos tirar o proveito seja o português talvez eles... para nos facilitar... tenham-nos dado material de apoio só... em português</p>	237	55
	(sobre o texto alemão da Ficha da Actividade Principal, investigadora pergunta de onde		56

	<p>lhe veio a certeza, na aula, de que não compreenderia nada do texto alemão)</p> <p>(86) AP essa certeza vem da... de nós não conhecermos / a língua em si / e tudo o que nos aparecia no texto todas as palavras eram... praticamente estranhas / tirando uma ou outra que... se sabia o significado pelo alemão da I... todo o resto acho que era estranho para nós</p>	240	
	<p>(5) E e na tua opinião também faria sentido que este tipo de trabalho fosse realizado noutras aulas de língua? / e porquê?</p> <p>(6) C sim / por exemplo a inglês também há palavras que nós se pensássemos... no latim ou no português também chegávamos lá não era?</p> <p>(7) E alguma vez um dos teus professores de línguas / levou para a aula textos noutras línguas / que não aquela que ele ensina?</p> <p>(8) C que eu me lembre... não</p> <p>(9) E e quanto aos professores das outras disciplinas? / alguma vez apresentaram textos que não em português? / estou a falar das aulas que não sejam de línguas</p> <p>(10) C que eu me lembre... penso que não</p> <p>(11) E e porque é que achas que isso acontece?</p> <p>(12) C porque os professores estão preocupados em dar só aquela matéria e... então... / é praticamente só o livro / são pouco os professores que recorrem a fotocópias... e assim / de resto é sempre o livro //</p>	242	57
	<p>(58) C apesar de nunca ter aprendido espanhol mas... se estiver a ler algo que esteja escrito em espanhol ou... até por ouvir... sou capaz de perceber alguma coisa</p>	244	58
	<p>(29) E muito bem // na tua opinião / faria sentido que este tipo de actividades fosse realizado em outras aulas de língua? / porquê?</p> <p>(30) CI eu acho que sim // para termos mais conhecimentos não só da nossa língua mas da de outros países //</p> <p>(31) E alguma vez um dos teus professores de línguas levou para a aula textos noutras línguas que não aquela que ele ensina?</p> <p>(32) CI não //</p> <p>(33) E e... quanto aos professores de outras disciplinas + / portanto sem serem das disciplinas de línguas / alguma vez apresentaram textos que não em português? //</p> <p>(34) CI não... acho que não</p> <p>(35) E e porque é que achas que isso acontece? // qual é que achas que é a justificação para essa situação? //</p> <p>(36) CI não sei // mas acho que era interessante eles fazerem isso // está bem que têm que ensinar a disciplina em si mas... / era interessante fazer outras... / não sei... vermos outros textos</p>	246	59
	<p>(43) E comenta a seguinte afirmação / para se reconhecer e compreender uma língua é necessário estudá-la</p> <p>(44) CI então... nós não fazemos nada sem... sem... (SIL)</p> <p>(45) E sim + // estudar... estamos a falar de ter aulas... numa escola / estudar a língua</p> <p>(46) CI não... não sabemos nada sem conhecer... sem saber o que é mesmo... pronto... essa língua / sei lá... / como é que hei-de dizer...</p>	247	60

	(47) E logo... achas que a afirmação é correcta?		
	(48) CI eu acho que sim		
	(...)		
	(70) CI {ri} pois agora é que... / eu acho que sim acho / só que... // só foi a partir de algumas palavras que eu consegui descobrir que era italiano	248	
	(...)		
	(74) CI mas eu acho na mesma que é... que é... [necessário estudar a L]		
	(...)		
	(83) E como é que tu adquiriste os teus conhecimentos de italiano? / os poucos que tens?		
	(84) CI ouvindo... por exemplo na televisão ou assim		
	(85) E então não precisa ser o estudar... numa escola / porque todos os conhecimentos... mesmo do mundo... as coisas com que nós contactamos no mundo / os conhecimentos que temos de outras línguas nos podem ajudar não é? / no contacto com a nova língua	249	
	(128) CI ai eu não percebo nada de inglês	250	61
	(129) E e percebes um pouco mais de francês?		
	(130) CI {rindo} mais ou menos		
	(9) E sim / então... segundo aquilo que tu dissesse eu depreendo que na tua opinião faria sentido que este tipo de actividades fosse realizado noutras aulas de línguas?	253	62
	(10) Cr acho que sim // se tivesse que ver com a língua que se está a estudar não é? / porque... se for em inglês e alemão e ahm... p'ra retirar do português não dá / tinha que ser alguma coisa relacionada... com a língua da disciplina		
	(11) E então... quando se apresentou um texto em... alemão ou flamengo ou italiano na aula de latim não tinha nada a ver com o latim? //		
	(12) Cr italiano talvez / agora alemão e flamengo... pode ter algumas parecenças mas acho que não é... não tem muito a ver		
	(13) E quando dizes não tem muito a ver ou tem algumas parecenças estás a referir-te +		
	(14) Cr a palavras		
	(15) E às palavras / portanto ao aspecto linguístico concretamente / mas tu dissesse que uma coisa em que este trabalho ajudava era a desenvolver o raciocínio //		
	(16) Cr sim / a tirar conclusões		
	(17) E então... será que o facto de... a língua / aparentemente não ter nada a ver ou ter muito pouco a ver com a língua que estás a estudar numa disciplina concreta / não tem nenhuma nenhuma mais-valia? / isto é não tem nenhuma utilidade?		
	(18) Cr tem mas é muito mais difícil porque / se as línguas forem parecidas podemos ter... palavras parecidas e dá muito mais fácil p'ra tirar / ahm... o significado de palavras tem que ter alguma coisa parecida // porque uma palavra assim afastada... é um bocado difícil		
	(19) E (...) alguma vez um dos teus professores de línguas levou para a aula / textos noutras línguas que não aquela que ele ensina?	254	63
	(20) Cr não		
	(21) E e quanto aos professores de outras disciplinas / sem serem as de		

	<p>línguas / alguma vez te apresentaram textos que não em português? //</p> <p>(22) Cr acho que não</p> <p>(23) E e porque é que achas que isso acontece? // porque é que... os professores de outras disciplinas só apresentam textos em português / e os de inglês textos em inglês os de francês...</p> <p>(24) Cr porque são essas as línguas que nós estudamos / acho que seria mais fácil fazer-nos aprender inglês com inglês do que levar textos em alemão para aprendermos inglês // tem tudo a ver também com os programas / e com... é para... aprender inglês não é p'ra ler textos em alemão p'ra aprender inglês // talvez não haja necessidade</p> <p>(25) E talvez não haja necessidade / e tu acharias que poderia haver necessidade? / isto é se... de alguma forma poderia ser positivo na tua opinião / ahm... vocês verem textos noutras línguas que não apenas aquela que estão a estudar? // achas que teria alguma vantagem ou não?</p> <p>(26) Cr eu penso que não / se nós... / que... só em termos de identificar línguas e estabelecer... se fôssemos a algum país diferente / a algum país não que aí já sabíamos a língua não é? / mas se nos trouxessem jornais e nós... ahm... tivéssemos que... dizer as línguas em que eles estão escritos talvez ajudasse / agora... em termos de compreensão não ajudava nada //</p>		
	<p>(36) Cr p'ra compreender é / reconhecer penso que não / basta // por exemplo nestes textos em alemão / nunca estudei alemão só... nos rótulos das embalagens é que leio alemão e sei mais ou menos quando é que é alemão (...)</p> <p>(40) Cr é / se uma pessoa não sabe nada não pode compreender (...)</p> <p>(59) E (...) mas pelo menos tens uma ideia do tema</p> <p>(60) Cr sim mas isso...</p> <p>(61) E e isso não é compreender um texto?</p> <p>(62) Cr é / mas continuo a achar que é preciso estudar</p>	255	64
	<p>(94) Cr eu não conheço muitas línguas germânicas // pronto até acho que as que conheço é só o alemão e o... o inglês / então eu quando vejo um texto deste género penso logo no alemão / o italiano não porque o italiano é... / este parece / eu não sei ler isto eu não sabia que isto era italiano / logo não sabia... eu não sei ler isto</p>	257	65
	<p>(7) E hm hm / na tua opinião faria sentido que este tipo de actividades fosse realizado em outras aulas de língua? / e porquê? //</p> <p>(8) CS se calhar... não tanto / não sei / só se fosse nas... nas de tradução // nas outras é mais p'ra aprender... não sei</p> <p>(9) E é mais para aprender o quê? / o que é que tu aprendes mais nas outras línguas / ou... //</p> <p>(10) CS pois / a falar a... própria língua não sei // isso é um bocado complicado {ri}</p> <p>(11) E é? / nunca pensaste nisso?</p> <p>(12) CS não</p>	259	66
	<p>(13) E (...) alguma vez um dos teus professores de línguas / levou para a aula textos noutras línguas que não aquela que ele está a ensinar?</p> <p>(14) CS não</p>	259	67

(15) E	e os professores de outras disciplinas? / alguma vez apresentaram textos que não em português?		
(16) CS	acho que não		
(17) E	e porque é que achas que isso acontece? // ou não acontece //		
(18) CS	talvez porque nunca se lembraram disso / não sei		
(115) E	(...) como é que através das palavras conseguiste identificar as línguas?	263	68
(116) CS	porque... por causa do conhecimento que já tinha de outras coisas antes / às vezes nós até nos rótulos de... qualquer coisa vemos lá escrita essa língua e... isso era parecido		
(9) E	na tua opinião faria sentido que este tipo de actividades fosse realizado noutras aulas de línguas? // e porquê? //	264	69
(10) I	acho que não / porque... o latim é uma língua morta e... tem muito a ver com a origem das palavras e... algumas palavras vêm do latim não é? / e por isso acho que só o latim... tem no fundo a ver		
(11) E	alguma vez um dos teus professores de línguas levou para a aula textos noutras línguas que não aquela que ele está a ensinar?	264	70
(12) I	não		
(13) E	e os professores de outras disciplinas? / alguma vez levaram textos que não em português? //		
(14) I	não / só... só na nossa língua		
(15) E	e... porque é que achas que isso acontece? //		
(16) I	ahm / porque... é a única língua que nós estudamos na aula / por exemplo alemão... é alemão não é? / não é inglês /		
(34) I	temos que a estudar senão não percebemos o seu significado e... a origem e isso tudo / temos que a estudar	265	71
(49) E	portanto elas apoiaram-se muito naquilo que tu eras capaz de fazer / se tu não fizesses parte do grupo / teriam elas conseguido realizar algumas tarefas a propósito do texto alemão? //	266	72
(50) I	duvido		
(51) E	porquê?		
(52) I	porque o alemão não é assim muito fácil / não... tem... tem parecenças com o inglês mas... mesmo assim...		
(59) E	a primeira aposta delas não era... vamos então ver o que é que nós descobrimos (...) porquê? //	266	73
(62) I	se calhar desistiram à primeira / viram o texto e assim e se calhar... (...)		
(65) E	e... se tu não estivesses no grupo? / será que elas teriam desistido logo?		
(66) I	talvez não / conseguiram associar / ou... talvez conseguissem associar (IND)		
(67) E	sim / de facto pareceu-me que elas se apoiaram muito em ti / pensaram já que a I estava a aprender alemão...		
(78) I	(INT) não mas eu também não sei muito		

(25) E	bem // alguma vez / um dos teus professores de línguas levou para a aula / textos noutras línguas que não aquela que ele ensina?	268	74
(26) M	não		
(27) E	não / nunca aconteceu // e quanto aos professores de outras disciplinas? / alguma vez te apresentaram textos que não em português? // sem ser as disciplinas de línguas //		
(28) M	não		
(29) E	por que motivo achas que isso acontece? // isto é porque é que o professor de inglês / por exemplo / nunca levou um texto numa outra língua para a aula / a não ser em inglês / e os professores de outras disciplinas nunca levam textos a não ser em português? / porque é que achas que isso acontece?		
(30) M	se calhar porque nós... se calhar por pensarem que nós não compreendemos //		
(50) M	eu penso que não é / não é necessário estudá-la porque eu também não estudei alemão / e também... // para compreender... quer dizer //	269	75
(52) M	nós reconhecer se calhar reconhecemos através dos meios de comunicação // vamos vendo / no dia-a-dia (SIL)	269	76
(7) E	alguma vez um dos teus professores de línguas levou a para aula... textos noutras línguas que não aquela que ele ensina?	276	77
(8) N	que me lembre... não		
(9) E	e quanto aos professores de outras disciplinas? /		
(10) N	(INT) também não		
(11) E	porque motivo achas que isso acontece?		
(12) N	porque eles têm outras matérias para dar / e... apesar de poder ser interessante... não podem perder tempo / isto é... nós levamos muito mais tempo a... compreender estes textos não é? / e... para se cumprir o programa... // acho que é difícil / até porque se nós não percebermos... / eles têm que dar na mesma a matéria como... costume não é?		
(14) N	mas acho que... chamou-me a atenção para... coisas que eu já sei mas... não sabia que sabia (...)	276	78
(16) N	por exemplo... coisas que... ouvi fora / lá fora // acho que... agora sei que posso relacionar mais coisas para... compreender as línguas / até as que estou a estudar		
(24) N	porque... / bem a ideia do projecto é mostrar-nos mesmo isso não é? / que apesar de não termos estudado aquelas línguas... conseguíamos mais ou menos reconhecê-las //	277	79
(26) N	(...) porque não nos iam apresentar coisas... textos sobre assuntos que não... que não tivessem nada a ver não é? / com a matéria de latim	277	80
(26) N	os conhecimentos que temos delas / mesmo que muito poucos / de as vermos em... filmes e coisas assim	277	81
(48) N	elas estavam sempre... pelo menos a Cr / estava sempre a dizer que não sabia nada / não queria... admitir que já... / já tinha visto as línguas noutros lados e sabia que... quais eram // achava que... se nunca as estudou...	278	82
(...)			
(50) N	(...) eu... confiava no que sabia // também não tinha mais em que me apoiar		

	{risos}		
2º Módulo Anexo II.3	(o professor informa o grupo C , CS e N de que o texto que trabalharam se encontra em neerlandês)		83
	(40) CS {virada para C} estás a ver? / eu por acaso tinha dito mas... //	304	
	(54) Cr ahm... a língua em que está este texto escrito é o alemão / {virando-se para I, que acena} de certeza não é? / de certeza que é o alemão	305	84
	Cf: (71) Cr eu chegava que... se não era o alemão era alguma coisa parecida / agora... certeza que era o alemão se calhar não tinha	306	
	(60) Cr mais a ajuda que a I tem do alemão (61) I eu não sei nada {risos}	305	85
	(82) P é que eu... mesmo sem perceber nada disto estou a olhar aqui para a terminação... de “personen” / e para a terminação de “familien” e parece-me uma mesma terminação / portanto parece-me que... se for uma pessoa também é uma família // é uma pessoa e família... é pessoas e famílias + (83) I não / acho que é... para uma pessoa e... uma família inteira	306	86
	(268) I ahm... “zeit” é tempo / e “frei”... é livre acho eu / {em voz baixa} agora não sei //	314	87
	(277) CI ahm... este texto... é um texto em inglês // como temos conhecimento desta língua não nos é assim tão difícil compreender / ahm... é baseado no texto anterior... tem a mesma descrição embora o texto anterior nos seja mais fácil de perceber devido a ser uma língua mais parecida com o português	314	88
Actividd Introd. (2ª fase) Anexo III.1	(300) AP ahm... aqui nós tínhamos tido... alguma... // alguma dificuldade... ahm... // nalgum... nas competições... equestres / e no... no... italiano / aqui no inglês era-nos mais fácil de compreender // havia alguns que... / algumas expressões / que no... no texto inglês nos foram mais fácil de compreender... mas de uma maneira geral o italiano compreendia-se melhor	315	89
	(15) P eu vou ler este texto latino / que é... a parte inicial do exórdio // o que vocês vão fazer / à medida que eu vou lendo é / sublinhar os vocábulos que à partida vos ofereçam dúvida ou que não saibam traduzir	334/5	90
	(16) AP são todos		
	(17) P mas sublinham só aqueles que não sabem traduzir		
	(18) Als é quase tudo		
	(95) P "abhorruisse" // ahm... vocábulo português que vos faz lembrar esse?	340/1	91
	(96) CI abo-...		
	(97) P iniciado por h //		
	(98) Cr aborrecido ?		
	(99) M não leva h		
	(100) P (SIM) aborrecido não começa por h //		
	(101) Cr horrível?		
	(102) P horrível... mais +		
	(103) Cr diz CI		
	(104) P (SIM) horrível é adjectivo / substantivo +		
	(105) Al+ horror		
	(106) CS horrendo		

	<p>(107) Al+ horror</p> <p>(108) P horror / ora se eu tenho horror a algo o que é que eu faço? // se eu tenho horror a algo / está ali uma coisa qualquer à qual eu tenho horror o que é que eu faço?</p> <p>(109) CS {em voz baixa} foge</p> <p>(110) P o que é que eu faço? // se eu tenho horror ao que ali está o que é que eu faço? sento-me ali à beira</p> <p>(111) CI não</p> <p>(112) Al (SIM) distância</p> <p>(113) P isto é... afasto-me não é? / *abhorruere*... afastar-se</p>		
Entrevista final Anexo V	<p>(2) AP (...) talvez... tentássemos ir buscar a outras línguas um conhecimento que nós tivéssemos / mesmo que fosse de ouvido / para quando nós tivéssemos... um texto ou... uma situação / tentarmos recorrer a outras línguas / a outras palavras que... poderiam ser semelhantes e ter um significado idêntico</p>	429	92
	<p>(38) AP é assim... eu acho que este trabalho devia de ser feito... por exemplo nós quando aprendemos uma língua estrangeira / normalmente nós... não... não recorremos a outras línguas / por exemplo aprendemos o inglês... / é inglês aprendemos o francês... é francês / não há interdisciplina / também não há... não pode haver muita</p> <p>(39) E porque é que não pode haver muita?</p> <p>(40) AP (...) só agora é que trabalhamos com esse método // se calhar os resultados não foram muito bons porque... foi um ano / e um ano... ao fim de um ano... / se fosse mais tempo se calhar os resultados seriam outros</p>	431	93
	<p>(49) E então qual tem sido o contributo do latim na tua formação... nomeadamente na tua formação linguística? //</p> <p>(50) AP tem-me ajudado a compreender melhor... a nível do português... o significado das frases / por exemplo nós... lemos uma frase e... captamos... / os alunos de latim penso que captam melhor a mensagem... o conteúdo da frase... o que ela pretende que nós... façamos do que por exemplo um aluno que não tenha latim / porque nós... acho que... / por exemplo quando nós temos um texto... ou qualquer coisa... / ahm... // é-nos mais fácil compreender a mensagem dele porque temos... outro tipo de formação / penso que sim</p> <p>(51) E e esse outro tipo de formação... é nomeadamente a que nível? / concretamente o que é que o latim vos deu que... / vocês estudaram outras línguas... pelo menos três... / porque é que o latim veio dar algo que as outras línguas não deram? // se te estás a comparar com colegas que não têm latim +</p> <p>(52) AP porque... o latim / ajuda-nos a compreender... / eu a latim aprendi por exemplo complementos de que nunca falámos... / que nunca... não tenho conhecimento deles a português / e esse aprofundamento de conhecimento que nós fazemos a latim... que não fazemos a português / faz com que nós conheça... / faz com que... / nós conhecemos melhor o português / é assim... nós não vamos para português conhecer o latim... / mas... // neste momento sendo o latim... temos o latim há um número menor de anos... // já conhecemos se calhar / mais coisas... que nós aprendemos a latim / do que... / eu nunca aprendi os verbos por exemplo todos a português / e agora para o latim tive que os aprender</p> <p>(53) E e achas que é importante esse aprofundamento?</p>	431/2	94

	<p>(54) AP acho que sim // eu acho que sim porque... / porque o português é... é a nossa língua materna e para qualquer curso temos que ter português / e... penso que... // é sempre bom ter um bom conhecimento de português</p> <p>(55) E sim / e o inglês por exemplo?</p> <p>(56) AP o inglês... não nos dá esse conhecimento por exemplo / nós... / aprendemos inglês mas não exploramos o português / ao estudarmos inglês... não... / estamos a estudar inglês não estamos a explorar o português / e o latim... exploramos o latim... exploramos o português e ajuda-nos muitas vezes... no inglês ou no francês porque... há situações idênticas</p>		
	<p>(73) E então... do que tu dizes eu posso concluir... que esta tua convicção de que não é necessário traduzir todo um texto para o compreender... te veio da experiência do projecto / e não... eventualmente das outras disciplinas de línguas que estudaste? //</p> <p>(74) AP sim porque por exemplo / nós a inglês não tivemos essa experiência porque nós a inglês... quando nos é dado um texto... ahm... temos sempre as perguntas de interpretação e não sei quê / e é-nos sempre necessário conhecer... / quase todo o texto // porque as perguntas que nos são feitas... dizem respeito a quase todo o texto / enquanto que quando nós tentámos fazer um... um apanhado do texto / com o projecto/ não... não foi necessário conhecer tudo / porque não tínhamos... uma ordem de perguntas para responder</p>	433	95
	<p>(75) E contactar com uma língua... oralmente ou por escrito / permite adquirir conhecimentos sobre ela? (SIL)</p> <p>(76) AP sim / penso que sim</p> <p>(77) E em que medida? / que tipo de conhecimentos?</p> <p>(78) AP por exemplo... se em duas situações... / se um vocábulo... nos aparece da mesma maneira escrito... ou melhor de maneira diferente / se for de maneira diferente não nos será muito difícil ver que um está por exemplo no singular e outro no plural... // ahm... por o ouvido... / penso que também podemos ter algum conhecimento da língua por o ouvido porque... / captamos sempre... palavras... ahm... // pequenas... pequenas coisas que nos ficam e que nós... / retiramos daí algum conhecimento</p>	433	96
	<p>(35) E qual foi... ou qual tem sido o contributo do latim para a tua formação linguística geral / a tua capacidade de lidar com as línguas?</p> <p>(36) C como o latim é uma língua bastante complicada / que... não é assim... não é em cinco minutos que se percebe o texto / é preciso estar ali a analisar aquilo com calma / ahm... / se calhar... / tenho... tenho mais... aquela consciência de que é preciso estar ali com calma... a analisar o que é que lá poderá estar... / e até mesmo outras línguas / por exemplo o português / a... a nível de... / de verbos e... / não... não tinha grandes conhecimentos sobre isso e aprofundei-os mais graças ao latim</p> <p>(37) E no latim... dizes portanto que o texto não se percebe em cinco minutos e que tens que estar a analisar com calma</p> <p>(38) C hm hm</p> <p>(39) E nas outras línguas não precisas de analisar com calma?</p> <p>(40) C não</p> <p>(41) E porquê? / qual é a diferença?</p> <p>(42) C enquanto que... que o inglês e o francês têm uma estrutura muito</p>	438/9	97

	<p>parecida com a nossa / sujeito... predicado... complemento directo ou indirecto... no latim não / está tudo misturado e temos que estar a ver pela term... pela desinência... o que é que poderá ser e o que não poderá</p> <p>(...)</p> <p>(47) E e não poderias ter aprendido qual era a função... no inglês?</p> <p>(48) C não</p> <p>(49) E não? / porquê?</p> <p>(50) C porque... como temos uma estrutura tão parecida... como a estrutura é tão parecida com o português / os professores nunca... nunca investiram muito nisso pensando que nós tínhamos aprendido isso a português / no latim como é... é mesmo necessário conhecermos essas estruturas... temos aprofundado mais aquilo que deveríamos ter dado a português</p>		
	<p>(153) E qual o contributo do latim na tua formação linguística? / portanto vimos que... na tua formação geral seria importante que este tipo de actividades fosse feito mais cedo / mas concretamente o latim / em que é que ele contribui para a tua formação linguística?</p> <p>(154) CI eu acho que o latim é muito importante</p> <p>(155) E porquê?</p> <p>(156) CI porque... por causa do português</p> <p>(...)</p> <p>(160) CI é que há palavras... // às vezes nós estamos a traduzir textos e... nós devíamos saber no português e não sabemos / o professor é que tem que estar a explicar em português que é para nós... conseguirmos... // desenvolver no latim</p> <p>(161) E portanto... nomeadamente ao nível do vocabulário é que estás a dizer que sabem poucas palavras em português</p> <p>(162) CI (INT) sim</p> <p>(163) E e estudar latim ajuda-vos a saber mais / é isso?</p> <p>(164) CI é é isso</p> <p>(165) E mas o latim... ajuda-te apenas a saber mais palavras no português? / em que... mais te ajuda na tua capacidade de... lidar com línguas?</p> <p>(166) CI {rindo} sei lá // eu gosto de latim...</p> <p>(167) E gostas de latim / porque é que gostas de latim?</p> <p>(168) CI porque é uma língua diferente / eu acho que vai... quase tudo para o espanhol ou... e o latim é diferente / apesar de ser difícil</p> <p>(169) E é diferente em quê? / o que é que achas que o latim te dá que... por exemplo estudar espanhol se calhar não te daria? //</p> <p>(170) CI eu acho que é... é como já disse aprofunda... é... // é uma língua que é parecida com o português mas acho que aprofunda ainda mais</p> <p>(171) E sim / aprofunda exactamente o quê? / exige que aprofundes os teus conhecimentos sobre o quê? // o que é que ele te exige + // disseste que era difícil / porque é que achas que é difícil? (SIL)</p> <p>(172) CI tem outra análise de texto...</p>	446	98
	<p>(13) E e porque é que... seria importante também para vocês não é? / porque as questões fazem-se... em função dos alunos e não apenas em função do... professor ou daquilo que ele queira saber / ahm... // porque é que seria importante em termos do</p>	452	99

	<p>vosso trabalho esse tipo de questões? // é comum perguntarem-vos como é que vocês chegam às conclusões? / vamos começar por aí</p> <p>(14) Cr não / acho que não // acho que querem é chegar aos resultados // quer dizer se for... pelo menos no nosso agrupamento / em matemática e isso temos que... fazer os vários passos // em... humanidades acho que não / pedem-nos só o resultado / até porque também como é quase tudo escrito... não há assim... grandes conclusões para se tirar / quer dizer... //</p>		
	<p>(23) E mas tu disseste há pouco que um dos trabalhos que vos era pedido era que tentassem fazer um levantamento das ideias principais do texto... etc / ahm... / não conseguiste fazer isso na maioria dos textos?</p> <p>(24) Cr houve um que acho que não fiz / que não... não era capaz // havia outros em que... / era capaz de fazer talvez pelas... pelas semelhanças entre as palavras de... com palavras de outras línguas... como o espanhol... o inglês o francês o latim... pronto o alemão não estudo não sei / mas... só mesmo as ideias principais e... e não sei / eu penso que seriam as ideias principais pela parecença das palavras porque de resto...</p>	453	100
	<p>(39) E o que é que tu achas desse tipo de questões? / são questões a que estivessem habituadas? / é normal perguntarem-vos como é que vocês chegam às conclusões?</p> <p>(40) CS não / normalmente não</p>	460	101
	<p>(51) E e qual foi o papel especificamente do latim para essa tua formação linguística? / agora que estás a terminar o secundário...</p> <p>(52) CS para já... com o latim aprendi muito mais coisas sobre... a gramática portuguesa // e... e também a natureza de muitas palavras... também portuguesas // acho que basicamente foi isso</p> <p>(53) E achas que... o latim te exige as mesmas coisas que te foram exigidas no estudo das outras línguas?</p> <p>(54) CS não</p> <p>(55) E então o que é que o latim exige que as outras não exigem... ou o contrário?</p> <p>(56) CS exige muito mais / porque o latim basicamente é sintaxe... é gramática... e... temos que saber as coisas porque temos que... compreender e também decorar às vezes muitas coisas / e... enquanto nas outras línguas é mesmo para aprender a falar... com essas línguas e o latim não serve muito para falar</p> <p>(57) E então... mas tu para saberes falar noutras línguas não precisas também saber... a gramática?</p> <p>(58) CS (INT) sim sim / só que... o latim é diferente / o latim é mais... traduções e... // pelo menos é isso que eu penso / não sei... as outras línguas é mais à base de... / por exemplo a latim nós não aprendemos como no início... pronto no início do décimo ano a latim não... não aprendi o mesmo que aprendi no primeiro ano de... de outra língua // chegávamos por exemplo a francês e era como é que te chamas... e isso / e a latim não / chegámos e começámos logo a... a ver a parte de como é que se traduzia os textos... e as declinações... e isso tudo</p>	461	102
	<p>(33) E em que é que sentiste mais dificuldades? //</p> <p>(34) I havia textos muito difíceis e... / eu sozinha não conseguia mas com a ajuda das minhas colegas... consegui analisar mais ou menos</p>	468	103

	(47) E alguma vez contactaste... na escola ou fora dela com línguas que nunca estudaste?	469	104
	(48) I não / só... talvez o espanhol... que nunca estudei / e não percebo muito		
	(43) E e agora em relação... ao latim concretamente / qual é o contributo do latim na tua formação? / nomeadamente na tua formação linguística	469	105
	(44) I contribui muito / mesmo / para o meu curso... / além disso... acho que o latim é muito importante para nós percebermos a origem das palavras / e também... em termos de... da história / também é muito importante / para mim é para o meu curso mas...		
	(45) E (INT) qual é o teu curso?		
	(46) I estou a pensar em arqueologia / e depois... / e também... o latim é aquela coisa das palavras... da sua origem / em arqueologia aparecem muitas coisas em latim		
	(67) E qual o contributo do latim para a tua formação? (SIL)	474	106
	(68) M penso... que não tem		
	(69) E não tem? / então... porque é que continuaste a estudar latim... e não desististe entretanto? //		
	(70) M porque estou a gostar de latim		
	(71) E então se estás a gostar de latim... / porque é que tu gostas do latim se achas que ele não contribui em nada para a tua formação? (SIL) aqui formação não quer dizer... não estamos a falar especificamente de um curso ou...		
	(72) M ah pensava que era isso		
	(73) E estamos a falar da tua formação em geral... da tua formação linguística em particular / daquilo que sabes sobre as línguas / a maneira como lidas com elas / portanto... esta formação a nível geral // o que é que o latim te deu que eventualmente o estudo das outras línguas não te deu?		
	(74) M novos conhecimentos...		
	(75) E a que nível?		
	(76) M nível linguístico... / gramática (SIL)		
	(89) E contactar com uma língua... oralmente ou por escrito / permite adquirir conhecimentos sobre ela? (SIL)	475	107
	(90) M eu penso que sim		
	(91) E que tipo de conhecimentos?		
	(92) M uma pessoa ouve... e depois tenta saber o que é // e vai tentar... saber o... o que é que quer dizer / e depois ficamos interessados / se gostamos do que ouvimos... ficamos interessados e tentamos aprender mais sobre essa língua		
	(14) N (...) pode ser... não sei algumas... uma coisa que a gente ouviu por exemplo eu não tenho conhecimento da língua alemã mas sei algumas coisas e...	479	108
	(27) E das várias actividades propostas nas aulas mais directamente relacionadas com o projecto... o que é que consideraste mais interessante? //	481	109
	(28) N eu gostei por exemplo daquele trabalho das termas / gostei / e depois de apresentar à turma		
	(29) E mas gostaste concretamente de quê? / e porquê?		
	(30) N se calhar gostei mais de... de explorar tudo porque... eu gosto de... / pronto gosto de tentar expôr o meu raciocínio de tentar expôr... como cheguei às		

	conclusões		
	<p>(55) E então... contactar com uma língua / oralmente ou por escrito / permite adquirir conhecimentos sobre ela? //</p> <p>(56) N aí está / permite-nos conhecer... uma ínfima parte / talvez uma palavra ou outra... um vocábulo por o relacionar com uma língua que nos diz alguma coisa / mas... conhecer completamente a língua não / temos uma ideia da sua sonoridade... porque acho que as línguas têm a sua sonoridade / temos ideia da forma como por exemplo a frase se relaciona... / saber por exemplo que o predicado pode vir... mais no fim da frase... antes... / apenas isso / mais que isso não</p>	482	110
	<p>(100) N eu acho que tem que haver uma maior interligação entre as línguas / porque por exemplo nós temos... o francês num canto estanque da nossa memória... como temos o latim noutra canto estanque / e o inglês... e o português / e se houvesse uma complementaridade entre as línguas ajudava-nos imenso</p> <p>(101) E e essa complementaridade passa por quê?</p> <p>(102) N eu... eu não sei como é que passava / não sei... se calhar os programas estarem mais relacionados / em vez de andarmos a dar... também se bem que a gente dá a história de cada língua não podemos relacionar os programas / mas... haver uma forma delas se relacionarem melhor... em termos de programa / em termos... da forma como o professor encara... / a matéria... serem mais semelhantes / para nos ajudar a nós</p>	484	111

III.2 Aprendizagens potenciadas

Momento do PP	Citação ou resumo de ocorrência	Pág.	Nº
Actividd introd. (1º módulo) Anexo II.1.1	(39) Cr eu acho que... o texto / os textos três de cada folha fazem parte de um grupo diferente das outras (...)	95	1
	(40) P o sueco e o / norueguês / (69) P “L” // turma toda / o que é esse “L” que está aí ? (70) Als ah é o cinquenta (71) P exactamente é o cinquenta / como é que chegaram a essa conclusão? (72) C porque nos outros textos tinha cinquenta (73) P pelos outros textos // então estão a ver / as outras línguas / ahm... algumas delas / línguas das quais nem sequer tínhamos ouvido falar / afinal de contas ajudaram-nos a... descobrir o que temos aqui no texto latino	97	2
Diário I Anexo II.1.1a)	AP - o mais fácil foi captar algumas ideias e a tradução de algumas palavras : isto porque o radical, por vezes, mantinha-se nas varias linguas mas a posição da palavra também varia de lingua para lingua.	99	3
Diário II Anexo II.1.1b)	Contributo das actividades do PP para a aprendizagem do Latim: AP - com a analise dos textos em várias linguas, agora no latim tento com uma primeira leitura captar as ideias principais através de palavras que conheço e retirar o significado de outras pela aproximação com algum vocabulo conhecido. C - tendo retirado alguns conhecimentos, mesmo que poucos, dos dois textos estudados, em contacto com o texto latino, foi-me mais fácil entender uma parte do seu conteúdo. CI - adorei fazer os outros trabalhos, traduzindo vários textos, em várias línguas pois reconheço que são parecidas com o latim e traduzindo novamente os textos latinos nota-se muito isso. Cr - talvez raciocinemos melhor e possamos tirar conclusões mais correctas recorrendo à semelhança de vocábulos de outras línguas. I - os textos que nos foram dados para analisar, continham linguas parecidas com o latim, e agora cada vez que analiso um texto em latim tento ver (em cada palavra que não conheço) com que se parece e assim chegar ao seu significado. M - existem várias palavras em latim que são iguais ou semelhantes a outras línguas. N - como o latim também é uma língua que ainda não dominamos (nem de perto nem de longe) como à nossa, também podemos aplicar estes métodos, anteriormente usados, para compreender a mensagem do conteúdo do texto latino, recorrendo a semelhanças com outras línguas.	207 208 209 210 212 213 214	4
Actividd princ. (1º módulo) Anexo II.1.2	Identificação das línguas dos textos por CI e M : <i>Texto A – Italiano visto que é uma Língua Itálica que provem do Latim, também pela sua grafia</i> <i>Texto B – Alemão visto que tem semelhanças entre as Línguas germânicas;</i>	112	5
	(19) M românica não é / uma germânica aqui? (20) CI de certeza que deve ser // (...)	124	6
	(59) CI (INT) tem semelhanças entre as línguas germânicas / visto que... {redacção da resposta em simultâneo} germânicas + //	125	

	(60) M a sua grafia é muito semelhante ao... do texto (IND) // a grafia é muito semelhante ao... semelhante ao alemão		
	(87) M já viste que esta língua tem maiúsculas aqui no meio de uma frase?	126	7
	(192) AP como é que se diz [i] em alemão? (193) C pois... era isso que eu queria (194) AP [‘ode] // (195) I [i] mesmo? / [i]... qualquer coisa? (196) C sim (197) I é *und* / (198) C então e procura aqui a ver se há algum... // no meio de tanta coisa há-de haver um [i] // (199) I olha aqui isto é [i] (200) C ah pronto (201) AP eu estava a procurar com o {riso} //	147	8
	(294) C então o pior é seguir... é explicar o raciocínio	165	9
	(7) E e portanto qual é a relação então que existe entre esse trabalho que fazem no latim (8) AP (INT) ajuda-nos / ajuda-nos a... a compreender melhor o latim / mesmo procurar... ver que o latim afinal está... na nossa própria língua	236	10
Entrevista I Anexo II.2	(3) E e que relação existe entre esse tipo de trabalho que mencionaste e... aquele que habitualmente realizam nas aulas de latim? (4) C por exemplo a latim também por vezes aparecem-nos palavras que nós não conhecemos e se formos a pensar no português... no inglês ou... noutra língua também podemos chegar à palavra (...) (14) C por exemplo a latim / olhando para um texto não é? eu não... não percebo as palavras que lá estão / e se calhar também já começo a pensar que se... com o português ou com o inglês... ou com outra língua que já conheça possa chegar a essa palavra	242	11
	(16) C não percebo mesmo nada do alemão (...)	242	12
	(48) C quer dizer... se calhar não é não percebo nada não é?	244	
	(13) E que relação existe entre este tipo de trabalho e aquele que habitualmente realizam nas aulas de latim? (14) CI é... um bocado diferente (15) E porquê? // (16) CI sei lá... nós aqui tentamos mais (17) E onde? (18) CI ahm... neste trabalho que estamos agora a fazer / nós aqui aprofundamos mais (19) E mais... o quê? (20) CI desenvolvemos mais conhecimentos das línguas / sobre as línguas (21) E que tipo de conhecimentos é que achas que desenvolvem sobre as línguas? (22) CI ahm... // conhecimentos?	246	13

	<p>(23) E sim (SIL) dizes que aprofundam mais... sobre as línguas... aprofundam concretamente o quê? / o que é que sentiste + (SIL)</p> <p>(24) CI comparamos com outras línguas... tiramos o radical... pronto tentamos compreender... / como é que eu hei-de explicar? //</p> <p>(25) E tenta explicar conforme souberes //</p> <p>(26) CI a gente não sabemos o que é que a palavra quer dizer não é?</p> <p>(27) E hm</p> <p>(28) CI mas a partir por exemplo do francês... por exemplo temos uma palavra no francês e depois a palavra que o professor nos dá a gente tira... consegue descobrir o que é que quer dizer //</p>		
	<p>(6) Cr acho que tem a ver com as aulas de latim e com outras aulas / porque nos ajuda a desenvolver o raciocínio / não é só a latim... acho que às outras também deve ajudar... só que como o latim é uma língua... também podia ajudar em inglês / ou francês</p> <p>(7) E hm hm / dizes que ajuda a desenvolver o raciocínio / que tipo de raciocínio? //</p> <p>(8) Cr ahm... // de... // como é que se diz? // ahm... tirar... de tirar conclusões // é de... de partir de certas palavras e chegar a outras / pelo menos eu acho que é isso</p>	253	14
	<p>(72) Cr se fosse o alemão / talvez tentasse // não sei / se fosse italiano... era logo com o português / e talvez com algumas coisas que soubesse de latim que também não sei muito não é? / mas... se fosse alemão // não faço ideia / talvez p'raí para o inglês ou assim... as línguas germânicas / talvez fosse o inglês</p> <p>(73) E hm hm / lembras-te do adjectivo “geloso” que aparecia aí no texto italiano? //</p> <p>(74) Cr aonde?</p> <p>(75) E no texto italiano / segundo parágrafo penso eu / “pompeu”... “geloso de la gloria di cesare”</p> <p>(76) Cr ah / “geloso”</p> <p>(77) E como é que vocês traduziram esse “geloso”?</p> <p>(78) Cr acho que foi invejoso {ri}</p> <p>(79) E invejoso / e traduziram muito bem / agora ahm... porque é que vocês traduziram por invejoso? //</p> <p>(80) Cr pelo contexto da frase // porque... //</p> <p>(81) E e foi... apenas o contexto? / aquilo em que vocês se apoiaram +</p> <p>(82) Cr sim</p> <p>(83) E essa palavra / não a consegues relacionar com nenhuma de uma das línguas que tu conheças? // já que dizes que relacionas com várias línguas // sabes dizer invejoso ou ciumento noutra das línguas que tu conheças?</p> <p>(84) Cr *jealous* / em inglês / é parecido // não tinha pensado nisso // em francês... // acho que não sei</p>	256	15
	<p>(1) E se um colega de outra turma / te perguntasse / afinal para que serve e em que consiste o trabalho que vocês estão a fazer na aula de latim? / este trabalho no âmbito do projecto / o que é que tu responderias? //</p> <p>(2) CS bem / que nós... através das línguas estrangeiras de que nós temos conhecimento / ahm... // também conseguimos / decifrar outras que não... não temos /</p>	259	16

	<p>tanto contacto com elas</p> <p>(3) E e... que relação existe entre este tipo de trabalho e aquele que vocês fazem habitualmente nas aulas de latim?</p> <p>(4) CS uma relação que melhora / ahm... em termos de tradução de textos de latim vai melhorar / porque depois nós já estamos... depois também pensamos naquelas palavras que conhecemos mais / já dá mais p'ra traduzir melhor</p> <p>(5) E ou seja / deixa ver se eu percebi a tua ideia / tu achas que... realizar este trabalho / faz com vocês ao traduzir os textos latinos / relacionem as palavras que encontram com mais... línguas? / é isso?</p> <p>(6) CS sim / e até com a própria... com a nossa própria língua</p>		
	<p>(5) E e... o trabalho que fizemos no âmbito do projecto / portanto estas actividades mais específicas que fizemos no âmbito do projecto / achas que elas têm alguma coisa a ver com o trabalho que vocês habitualmente fazem nas aulas de latim? // viste alguma relação? / achaste que não?</p> <p>(6) I quer dizer... não / não achei que tivesse muito a ver / porque nós traduzíamos textos só em latim / agora... com... com outras línguas nunca tinha feito // nunca tinha associado sequer</p> <p>(7) E e embora seja uma novidade em termos de trabalho achas que tem alguma utilidade? / ou pareceu-te que foi apenas uma perda de tempo digamos assim?</p> <p>(8) I não / acho que tem utilidade porque assim ajuda-me a perceber... outras línguas / outros textos noutras línguas e assim... é mais fácil</p>	264	17
	<p>(1) E se um colega de outra turma te perguntasse / afinal para que serve e em que consiste o trabalho que vocês estão a fazer na aula de latim? / que lhe responderias?</p> <p>(2) M então / para adquirir conhecimento / ahm / de modo a adquirir.... / para nos ajudar também na... na compreensão //</p> <p>(3) E sim + / compreensão de quê? / em relação a quê? (SIL) que conhecimentos é que achas que se pretende que vocês adquiram? // compreensão de quê concretamente?</p> <p>(4) M compreensão de... de línguas que nós / nós pensávamos que não tínhamos assim tantos conhecimentos mas afinal temos</p>	267	18
	<p>(5) E que relação existe entre este trabalho e aquele que habitualmente realizam nas aulas de latim? // existe alguma relação? / não existe +</p> <p>(6) M acho que sim que existe //</p> <p>(7) E qual? / em que medida é que podes ver essa relação? (SIL)</p> <p>(8) M então / porque o latim deriva de muitas (IND)</p> <p>(9) E o latim deriva de muitas línguas? //</p> <p>(10) M ou antes essas línguas é que derivam do latim //</p> <p>(11) E sim // e então + (SIL) mas estamos a falar do tipo de trabalho que é feito // aquilo que se faz tem alguma relação? // ou achas que o que se está a fazer no âmbito do projecto não tem nada a ver com a disciplina de latim? //</p> <p>(12) M tem a ver pois... a latim / praticamos a tradução / andamos a... / ahm //</p> <p>(13) E sim +</p> <p>(14) M interpretamos textos... e neste trabalho também temos andado a interpretar textos e a // para uma melhor compreensão</p>	267	19

	<p>(12) AP hm hm</p> <p>(13) E perguntava-se também uma outra coisa // o quê concretamente? (SIL)</p> <p>(14) AP não me lembro / eu sei que... havia alguns / em que no fim nos era perguntado se nós... / além daquelas se conseguíamos encontrar mais algumas palavras mas... não me lembro</p> <p>(15) E sim... mas continuamos ao nível dos resultados / mas havia outro tipo de pergunta que era feita... mesmo quando apresentaram oralmente... nalguns dos casos / ahm... vocês diziam que o assunto do texto era este e depois logo a seguir era colocada uma questão //</p> <p>(16) AP como é que chegaste até esse resultado</p> <p>(17) E exactamente / portanto uma pergunta em que se pretendia que vocês explicitassem o quê?</p> <p>(18) AP a maneira... o caminho que nós levávamos até chegarmos... até conseguirmos tirar algumas ideias / se era por dedução... se era por... por... pelo facto de as palavras serem idênticas com alguma que nós conhecíamos... // ou se a língua já nos era conhecida</p> <p>(19) E qual achas que é a importância de se colocar esse tipo de questão? //</p> <p>(20) AP porque se nós... porque o resultado varia / se nós conhecíamos a língua o resultado será um / se nós... chegarmos lá porque algumas palavras nos eram familiares... / era outro resultado / se foi mesmo só por dedução... o resultado seria diferente / porque / conforme o método que nós utilizávamos seria o resultado (...)</p> <p>(23) E esse é um lado da questão / mas do vosso ponto de vista / para vocês... achas que é importante explicitar como chegaram à conclusão?</p> <p>(24) AP se é importante? // penso que sim porque... nós também... / quer dizer penso que será mais importante para quem está a analisar o nosso resultado / nós... // é porque nós se calhar... tentamos... / é que se nós conhecermos a língua... nós próprias também temos um modo diferente de olhar para o texto... para o trabalho que estamos a fazer / porque... ao conhecermos a língua conseguimos... tirar as ideias mais facilmente e... desenvolver... // compreender um texto melhor / não sei se me estou a fazer compreender</p>	430	
	<p>(25) E (...) em que é que as aulas do projecto contribuíram para a tua formação?</p> <p>(26) AP é assim / eu... / do meu ponto de vista é assim... / nós ao... trabalhar com o latim / que é a única língua que eu tenho agora / é o latim / ahm... eu tenho um bocado aquele problema de / chegar... e ter um texto em latim / e... olhar apenas para o latim / pensar... é uma aula de latim... não vamos buscar o inglês... não vamos buscar o francês // se calhar agora... com isto já nos ajudou mais porque... eu conheço mais ou menos o francês / se calhar a tentar ir buscar pelo... pela... pela grafia... ou pela... o modo como a palavra se lê / o som da palavra / tentar ir buscar... outras palavras que nos sejam familiares ao ouvido (...)</p> <p>(30) E e o que é que aprendeste concretamente com as actividades propostas?</p> <p>(31) AP que nós não nos devemos só... fixar no que está à nossa frente e não devemos pensar... / ahm... que estamos em latim é só latim / mas que deve haver uma</p>	430	24

	interdisciplina... de latim e das outras línguas que nós já conhecemos / e tentar... que as outras línguas que nós conhecemos nos ajudem		
	<p>(1) E o que é que achas que se pretendia com as aulas plurilingues que vos foram propostas... no ano passado e no primeiro período deste ano? //</p> <p>(2) C ahm... ver qual era a nossa reacção perante... línguas que não conhecíamos / mas a... partir de conhecimentos que já tínhamos se conseguíamos perceber minimamente o contexto // as ideias gerais</p> <p>(3) E e que propostas de trabalho foram apresentadas para se atingir esses objectivos? // concretamente o que é que foi proposto?</p> <p>(4) C deram-nos textos... mais ou menos relacionados com a matéria que estávamos a dar / e... era-nos pedido para... fazermos uma espécie de resumo do texto para... / tirarmos as ideias principais e ver se... mesmo estando ali uma língua que nós não percebíamos nada se conseguíamos... captar algumas ideias</p> <p>(5) E ahm... além dos resumos / ou complementando as actividades de resumo / que outro tipo de... de exercício ou de questão vos era colocado recorrentemente face aos resultados que vocês conseguiam obter?</p> <p>(6) C tínhamos que explicar como é que chegávamos às conclusões // e não me lembro agora de mais nada</p> <p>(7) E porque é que tu achas que se... colocavam essas questões sobre a forma como tinham chegado às conclusões? / qual achas que é a importância desse tipo de questões?</p> <p>(8) C para perceberem se realmente havia... facilidades em... em chegar à... interpretação de uma língua / mesmo... não conhecendo nada sobre ela</p>	437	25
	<p>(24) E como julgas que poderia ser potencializado este tipo de trabalho... na tua formação linguística? // ou seja / para que... eventualmente o impacto para a tua formação deste tipo de trabalho fosse maior / para que tivesses aprendido mais... para que tivesses desenvolvido mais essa capacidade de trabalho com as línguas / o que é que achas que teria sido... útil ou aconselhável fazer? //</p> <p>(25) C se calhar continuarem-nos a incentivar com esta ideia de... de que apesar de... parecer que não íamos perceber nada daquela língua que... / que não era assim tão impossível quanto... quanto podia parecer inicialmente / que se continuássemos a olhar para ali e... ter algum tempo para analisar o texto / acabaríamos por retirar algumas ideias</p> <p>(...)</p> <p>(26) C acho que... uma horita hoje e outra horita amanhã é complicado não é? / porque... não há muito tempo / mas se calhar... tendo mais tempo disponível para... proceder a essa análise de textos e... // investir nessa ideia não é tão impossível quanto pode parecer</p> <p>(27) E se tu dizes que é complicado uma horita aqui outra horita ali... eventualmente onde é que se poderia ir buscar mais horas digamos assim para se fazer esse tipo de trabalho?</p> <p>(28) C isso é complicado / porque normalmente já temos um horário tão preenchido...</p> <p>(29) E e então... teria que ser fora do horário das aulas / é isso?</p> <p>(30) C provavelmente</p>	438	26

	<p>(32) CI também não tinha perguntas?</p> <p>(33) E tinha... perguntas / que género de perguntas? / ora vamos lá ver se consegues lembrar-te //</p> <p>(34) CI ahm... {risos} agora não me lembro</p> <p>(35) E ora bem / com as ideias principais ser-vos-ia pedido que fizessem o quê? / se tens que fazer um texto com as ideias principais o que é que acabas por fazer?</p> <p>(36) CI um resumo?</p> <p>(37) E um resumo exactamente / portanto era-vos pedido por vezes que fizessem +</p> <p>(38) CI resumos</p> <p>(39) E e além de fazerem resumos... falaste à pouco de questões / por vezes era-vos perguntado algo muito concreto... / que... penso eu que não será muito comum que vos perguntem nas aulas / ou seja por vezes depois de pedir... resume o texto / era-vos perguntado alguma coisa sobre + / vê lá se te consegues recordar (SIL) o que é que às vezes era quase mais importante do que vocês apresentarem um resultado? / isto é dizerem nós temos este resumo... chegámos a estas ideias / mesmo às vezes na aula o professor dava alguma ênfase a esse aspecto // procurava-se que vocês explicassem o quê? / face às conclusões que tinham tirado // vocês por exemplo no latim também fazem isso... muitas vezes / mas de outra maneira // têm sempre que + // não podem limitar-se a dizer isto é isto... traduzimos assim / depois há sempre algumas perguntas+</p> <p>(40) CI há palavras que nós não percebemos não é?</p> <p>(...)</p> <p>(45) E exacto / mas... bem há um outro aspecto que pelos vistos não consegues mesmo lembrar</p> <p>(46) CI (INT) eu não estou a...</p> <p>(47) E era-vos pedido por vezes que vocês explicassem como +</p> <p>(48) CI (INT) como é que chegámos a... a essa tal língua</p> <p>(49) E a essa tal língua ou + // à compreensão do texto não era? / portanto que explicassem as estratégias que tinham usado / como é que vocês tinham feito... para</p> <p>(50) CI (INT) chegar lá</p> <p>(51) E para compreender aquela língua</p> <p>(52) CI sim</p>	443	
	<p>(53) E em que é que as aulas do projecto / que englobaram tudo isto / englobaram a compreensão... o fazer resumos... o explicar como é que se chegou às conclusões / em que é que essas aulas do projecto contribuíram para a tua formação?</p> <p>(54) CI p'ra mim acho que foi... foi para conhecer novas línguas que eu não conhecia não é?</p> <p>(55) E hm hm</p> <p>(56) CI ahm... // e... e ajudar-me mais no latim / para mim foi só isso</p>	443	29
	<p>(125) E (...) aprendeste nomeadamente a fazer o quê? / uma coisa que se calhar não estavas muito habituada a fazer // pelo facto de terem trabalhado várias línguas</p> <p>(126) CI ahm... a não traduzir o texto a tirar as ideias mais... as ideias</p>	445	30

	<p>principais</p> <p>(127) E porque é que consideras que isso foi uma aprendizagem? // antes destas actividades... o que é que tu fazias? / porque é que consideras que tirar as ideias principais é uma aprendizagem que tu fizeste?</p> <p>(127) CI nós... nós líamos o texto... tínhamos que estar a analisar e não era logo... tirávamos assim as ideias... assim //</p> <p>(128) E ou seja / davas ahm... prioridade digamos assim a começar por analisar...</p> <p>(129) CI o texto sim</p> <p>(130) E em vez de tentar +</p> <p>(131) CI logo compreender... tirar... um resumo pronto / tipo um resumo do texto</p> <p>(132) E então... isto foi uma coisa que tu aprendeste</p> <p>(133) CI pois foi</p> <p>(134) E aprendeste que para compreender um texto... não é obrigatoriamente necessário +</p> <p>(135) CI analisá-lo todo</p> <p>(137) E isso depende dos objectivos com que... contactas com um texto noutra língua // então essa foi a tua aprendizagem... a mais significativa</p>	446	
	<p>(137) E (...) do que era proposto o que é que te levantava mais problemas? (SIL)</p> <p>(138) CI uma língua que eu nunca tinha visto... que não conhecia e... // estar assim a olhar e não... não compreender não perceber / é assim por um lado nós tínhamos que ver... tirar as ideias mais importantes tínhamos que... ir a outras línguas e isso / mas por outro nós estávamos ali e não sabíamos nada</p>	446	31
	<p>(142) CI eu acho que devíamos ter mais aulas dessas</p> <p>(143) E sim + // mais aulas +</p> <p>(144) CI com esses textos</p> <p>(...)</p> <p>(151) E o que é que tu achas que vocês têm no décimo que não têm...por exemplo no sétimo... ou no quinto ou...</p> <p>(152) CI é uma idade mais madura... no décimo // há quem queira seguir uma coisa e não tenha... sei lá essas línguas //</p>	446	32
	<p>(5) E que... propostas de trabalho te foram apresentadas para que... se atingisse esse objectivo?</p> <p>(6) Cr eram... aqueles textos... a análise dos textos / a identificação das línguas dos textos...</p> <p>(7) E análise dos textos em que termos? / que tipo de análise é que vos era pedida? //</p> <p>(8) Cr havia uma que era... (SIL) acho que em termos de análise de outras línguas era mais análise sintáctica acho eu // depois era só... a análise de texto assim através das ideias principais / porque como estava noutras línguas não percebíamos assim muito bem / era para tentarmos tirar a ideia principal do texto</p> <p>(9) E normalmente esse tipo de trabalho... portanto sobre compreensão dos textos... ideias principais etc / era acompanhado também por um outro tipo de questão</p>	452	33

	<p>que... que tinha a ver com um conhecimento um pouco mais... profundo digamos assim da vossa maneira de trabalhar / lembrás-te que tipo de questão é que normalmente era colocada? (...)</p> <p>(10) Cr (INT) ah era o... método que nós chegámos... até lá não era? / os passos que nós fazíamos... como é que chegámos àquela conclusão</p>		
	<p>(11) E hm hm / porque é que achas que se perguntava isso? (SIL)</p> <p>(12) Cr não sei / talvez... para ver qual era o método por que nós chegávamos lá... não sei</p> <p>(...)</p> <p>(15) E mas... consideras que pode ter alguma utilidade... / perguntar-se como é que vocês raciocinaram... que passos deram para chegar às conclusões? // ou... achas que nem por isso? //</p> <p>(16) Cr não sei / se calhar até tem... // se calhar obriga-nos também a pensar sobre porque é que fizemos desta maneira e não fizemos doutra / porque é que... porque é que utilizámos esta maneira e... será que esta é a maneira mais correcta? / se calhar obriga-nos também a pensar e talvez nos ajudar... ajude talvez a fazer noutros... noutras disciplinas... talvez a desenvolver a nossa capacidade de... dedução e assim</p>	452/3	34
	<p>(20) Cr eu acho que não / porque não foram línguas estudadas / ahm... foram só dados textos / e nem sequer percebíamos muito bem os textos / foi só... mais... / sei lá / assim... mesmo que me apareça um texto nessas línguas eu continuo sem o perceber // não sei... se calhar identificar talvez algumas das línguas tipo... o neerlandês / e o romeno... essas assim que são... que são um bocado... nota-se mais ou menos... que são mais fáceis de identificar do que outras mas de resto... acho que não... / em termos de... só mesmo na identificação dos textos porque eu analisar um texto continuo sem perceber porque não estudei a língua / foi só um contacto mesmo com a língua</p>	453	35
	<p>(22) Cr eu acho que talvez... a aprendizagem das línguas / ou pelo menos o início da aprendizagem das línguas // porque... eu li os textos e se calhar até sou capaz de reconhecer algumas línguas dos textos / mas em termos de... de tradução e assim não era capaz de os traduzir... nem coisa parecida... porque não... não aprendi as línguas / e para mim... as línguas são... são importantes a partir do momento em que eu as estudo e... pronto tenho contacto com elas / mas uma coisa é ter contacto... outra coisa é estudá-las que é... aprofundar mais o estudo da língua / e compreender aquilo que estava a fazer / que é a análise dos textos que eu não... não estava a compreender muito bem porque não percebia nada do que estava lá escrito</p> <p>(23) E mas tu disseste há pouco que um dos trabalhos que vos era pedido era que tentassem fazer um levantamento das ideias principais do texto... etc / ahm... / não conseguiste fazer isso na maioria dos textos?</p> <p>(24) Cr houve um que acho que não fiz / que não... não era capaz // havia outros em que... / era capaz de fazer talvez pelas... pelas semelhanças entre as palavras de... com palavras de outras línguas... como o espanhol... o inglês o francês o latim... pronto o alemão não estudo não sei / mas... só mesmo as ideias principais e... e não sei / eu penso que seriam as ideias principais pela parecença das palavras porque de resto...</p>	453	36
	<p>(3) E (...) usaste a noção de tradução / foi sempre pedido que traduzisses? //</p> <p>(4) CS não / a maior parte das vezes foi mas outras vezes era só p'ra ver algumas palavras que eu conhecia</p>	459	37

	(5) E algumas palavras / e... só também algumas palavras? (6) CS expressões // (...) (11) E e tentar fazer depois um + / (12) CS um resumo (...) (33) E além de todas estas actividades que mencionaste... era também normal ser-vos perguntado... um outro aspecto / que muitas vezes até era considerado tanto ou mais importante do que o produto final do que tinham feito nas fichas // recordas-te do que era pedido? // portanto vocês diziam... chegámos à conclusão... por exemplo de que este texto diz isto (34) CS sim (35) E e depois perguntava-se o quê? / normalmente não se deixava ficar por aí (36) CS o... processo que nós tínhamos feito até chegar até lá	460	
	(61) E porquê? / porque é que achaste interessante ver os textos noutras línguas / e... (62) CS porque me permitia o contacto com essas... com línguas diferentes que se calhar nunca tinha tentado / me dar ao trabalho de ver o que é que lá estava / e... acho que foi isso (...) (70) CS ah / fiquei a saber mais algumas... algumas palavras que não sabia... fiquei a saber o que é que era / pronto	461 462	38
	(acerca das questões sobre as estratégias usadas e raciocínios seguidos) (41) E (...) para vocês... o que é que esse tipo de questões vos obriga a fazer? (42) CS em termos de raciocínio / temos que raciocinar mais (43) E sim + (44) CS e... pronto / ajuda-nos também a mostrar o nosso ponto de vista / a argumentar... a defender o nosso ponto de vista	460	39
	(81) E (...) tu disseste que este trabalho teve algum contributo... para a tua formação / mas eventualmente não sentiste que fosse um grande contributo // o que é que poderia ter sido feito... ou que condições poderiam ter sido criadas para que esse contributo fosse maior? (...) (82) CS se tivesse sido mais tempo... / também foi pouco tempo não é? / e... se tivesse sido... pronto com mais tempo e mais acompanhamento (...) (90) CS p'raí... no sétimo / que é quando estão... já têm mais... pelo menos dois anos de uma língua diferente // e começam a aprender outra e depois também podia-se... ahm... inserir esse projecto no... que era p'ra dar mais... mais liberdade logo de início	462 463	40
	(93) E o que é que tu consideras que é essa liberdade? / tu já há pouco falaste que te libertou / que este projecto te libertou em relação às línguas / em que é que consiste essa liberdade? (94) CS consigo... sei lá / movimentar-me... entre aspas pronto dentro de várias línguas / que se calhar consigo perceber melhor determinadas línguas que dantes	463	41

	nunca pensava... que iria conseguir		
(5) E	e que propostas de trabalho foram apresentadas para que se atingisse esse objectivo? // o que é que vos era pedido nas várias actividades?	467	42
(6) I	era pedido para... traduzir textos / em italiano... espanhol e isso (...)		
(17) E	ahm... isso era portanto um produto que vocês apresentavam não era? / das vossas reflexões... do vosso trabalho apresentavam um produto / nós chegámos à conclusão que o texto fala sobre isto / mas normalmente era sempre perguntado... um outro aspecto / a acompanhar portanto essa apresentação de um resultado / não te recordas o que era? (SIL)		
(18) I	um outro aspecto?		
(...)			
(20) I	{em voz baixa} o conteúdo do texto?	468	
(21) E	isso era o resultado		
(22) I	pois		
(23) E	mas para termos um resultado temos que fazer alguma coisa / de que é que precisamos? / antes de ter um resultado +		
(24) I	analís... primeiro analisávamos os textos... //		
(27) E	a ideia que tu tens é que pedia sempre tradução // vocês apresentavam a tradução... ou as ideias que recolhiam do texto / e normalmente era-vos depois colocada sempre uma outra questão / ahm... uma questão que tinha a ver não com o resultado que vocês apresentavam / isto é o resultado... as conclusões do vosso trabalho em grupo / mas depois era-vos perguntado sempre alguma coisa para complementar isso // digamos que... mais do que dar a ênfase ao resultado... o que é que normalmente depois vos era perguntado? (SIL)	472/3	43
(28) M	não me lembro		
(31) E	que importância é que achas que pode ter colocar-se esta questão? / a de como é que vocês chegaram ao resultado / achas que pode ser importante colocar esta questão? / ou não? (SIL)	473	44
(...)			
(34) M	é para ver como é que chegámos... / nós tiramos uma conclusão a partir dos textos que lemos / é p'ra ver como é que chegamos a essa conclusão		
(37) E	hm hm / e relacionam // em que é que as aulas do projecto contribuíram para a tua formação? //	473	45
(38) M	em quê? //		
(39) E	se é que contribuíram... / e se não contribuíram porque é que não contribuíram / o que é que teria sido necessário fazer para que contribuíssem // para a tua formação geral... linguística...		
(40) M	adquiri... novos conhecimentos		
(41) E	que tipo de conhecimentos? / o que é que aprendeste? //		
(42) M	que... há várias línguas que derivam do latim / e normalmente o que nós pensamos... / por exemplo há... // várias palavras que vêm do latim / que são muito parecidas / e assim... // aprendemos a analisar... comparar // e não sei mais		
(59) E	tu mencionaste que aprendeste algumas coisas... / mas o que é que julgas que poderia ter sido feito... ou se deveria fazer para que este tipo de actividades	474	46

	<p>tivesse ou tenha mais impacto na formação das pessoas... ou na tua própria formação?</p> <p>// que condições seria necessário criar?</p> <p>(60) M mais análises... / mais conhecimento doutras línguas</p>		
	<p>(4) N (...) a nível pessoal eu acho que se pretendia mostrar que... há uma complementaridade entre as línguas / que as línguas... que nós nunca partimos para o conhecimento de uma língua ahm... a zero / nunca vamos... nunca vamos a zero para o conhecimento de uma língua / então... permitiu mostrar-nos essa complementaridade entre as línguas e que... que pronto nunca partimos do nada para o estudo de uma língua</p>	479	47
	<p>(7) E além dessas actividades... ou complementando essas actividades em que tinham que tentar compreender e explicitar de alguma forma o conteúdo do texto / geralmente que outro tipo de exercício também vos era pedido? // que normalmente acompanhava qualquer uma das actividades que vocês fizessem</p> <p>(8) N não me lembro...</p> <p>(...)</p> <p>(15) E então... tudo isso que tu estás a dizer é o quê? / em relação ao produto final que depois vocês apresentavam / estás a falar do +</p> <p>(16) N raciocínio</p> <p>(17) E do raciocínio não é? / da forma como vocês chegavam às conclusões / essa era também uma questão que vos era frequentemente colocada</p> <p>(18) N pois era / sim</p>	479	48
	<p>(19) E porque é que achas que se colocava essa questão? / ou porque é que se insistia... do teu ponto de vista / na questão de como é que vocês raciocinavam... que estratégias utilizavam para chegar às conclusões? //</p> <p>(20) N porque acho que depende de pessoa para pessoa / por exemplo uma pessoa pode ter chegado ao... ao conhecimento mínimo do texto por... por se calhar até conhecer aquela língua / por exemplo uma colega minha que tinha alemão... tem alemão como disciplina e eu não tinha / e a mim era basicamente por relacioná-la com outras línguas... por exemplo o inglês / que acho que tem... é semelhante em algumas... em algumas palavras / e... e a forma como cada uma raciocinava mostrava... a nossa diferença que há entre nós / por exemplo eu se calhar era mais... pela dedução mesmo / mesmo a palavra que possa não ter... / não ter qualquer conhecimento sobre ela tentava relacionar... nem que fosse só metade de uma palavra... com alguma coisa que eu conhecesse / e outras pessoas podem agir de outra maneira</p>	480	49
	<p>(21) E hm hm / e porque é que seria importante... dar a conhecer... à turma por exemplo a forma de raciocinar de cada um? / que valor pode ter esse tipo de trabalho? / de explicitação? //</p> <p>(22) N primeiro acho que... acho que é difícil explicar uma coisa que nem nós próprias... / porque nós estávamos a explicar coisas de que não tínhamos a certeza / estávamos a deduzir / e... // e estávamos a explicar coisas que se calhar outras nossas colegas não conseguiram perceber ou... // ou... tal como elas... nós complementámos os nossos trabalhos / era uma forma de... de cada uma... quando cada grupo explicava o seu trabalho / cada grupo percebeu apenas uma pequena parte / todas juntas se calhar percebemos melhor o texto</p>	480	50
	<p>(24) N (...) pela primeira vez pensei que... se calhar nunca tinha surgido essa</p>	480	51

	<p>hipótese nem... nem nunca me tinha vindo à cabeça que... que era possível de uma língua que a gente nunca conhecesse conseguir... compreender... nem que seja um bocadinho... conseguir perceber qualquer coisa / nunca tinha posto isso... nunca tinha posto a minha cabeça a pensar sobre isso / e depois acho que... que também veio provar a ajuda que nós temos... ahm... das línguas de que nós já possuímos conhecimento... /</p>		
--	---	--	--